This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

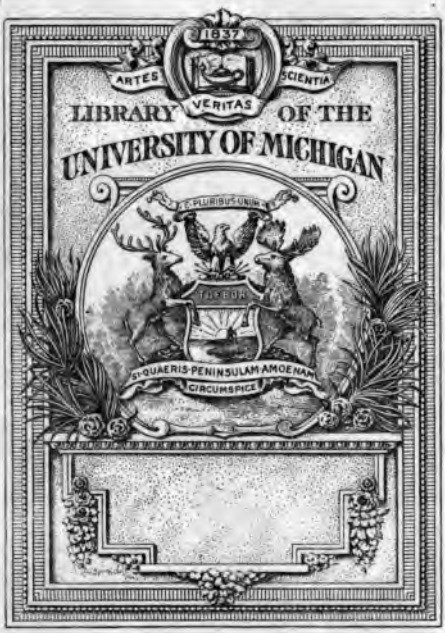
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 436540


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

LA
13
.S33

Die
Pädagogik als Wissenschaft
von Pestalozzi bis zur Gegenwart

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit
dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

H. Scherer
Schulrat

II. Abteilung

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Inhalt der II. Abteilung.

2. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

	Seite
1. Wissenschaftliche Pädagogik . .	1
2. Pestalozzi	2
Abendstunden eines Einsiedlers	6
Lienhard und Gertrud	7
Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts . . .	9
Auffindung der Idee der Elementarbildung	11
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt	14
Buch der Mutter	15
Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend — Rede über die Elementarbildung	16
Aufgabe und Ziel der Elementarbildung	17
Methode	19
Elementarbildung des Hauses .	21
Elementarbildung der Schule .	21
Unterricht	23
Unterrichtsmethode, Unterrichtsform	24
Lehrgang	25
Anschauung	25
Begriff	26
Sprachkraft und Sprache . . .	28
Form — Meß-, Zeichen- und Schreibkunst	30
Zahl — Rechenkunst	30
Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie, Geschichte und Menschenkunde	31
Kunstbildung	32
Religions- und Sittenunterricht	33
Pestalozzi in seinem Wesen.	34
Pestalozzis Auffassung der Menschennatur und ihrer Bestimmung	36
Ziel der Erziehung	38
Unterricht	42
Unterrichtsgang	43
Methode des Unterrichts — Anschauung	44
Elementarmittel des Unterrichts	47
Technische Bildung	51
Organisation der Erziehung .	53
Einfluß Pestalozzis	54
Comenius und Pestalozzi . .	56
Rousseau und Pestalozzi . . .	59
Philanthropen und Pestalozzi .	63
Rochow und Pestalozzi . . .	66
Kant und Pestalozzi	68
Niederer und Pestalozzi . . .	68
3. Der Kritizismus in der Pädagogik	69
4. Kants Pädagogik	69
Kant und die Philanthropen .	79
Kant und Pestalozzi	79
5. Der Neuhumanismus in der Pädagogik	80
6. Herders Pädagogik	82
Herder und Rousseau	93
Herder und Pestalozzi	94
7. Goethes Pädagogik	94
Goethe und Rousseau	104
8. Schillers Pädagogik	104
Goethe und Schiller	112
9. J. Pauls Pädagogik	113
J. Paul und Herder	120
10. Die Pädagogik des Idealismus	120
11. Fichtes Pädagogik	121
Fichte und Pestalozzi	129
12. Hegels Pädagogik	131
13. Die Pädagogik von Rosenkranz	134
Rosenkranz und Hegel	136
14. Die Pädagogik von Krause .	136
Krause und Pestalozzi	141
15. Die Pädagogik der Romantik	142
16. Schleiermachers Pädagogik . .	142

169114

	Seite
Schleiermacher und seine Zeitgenossen	157
Pestalozzi und Schleiermacher	158
Verhältnis der individuellen zur sozialen Erziehung	159
17. Der pädagogische Realismus	163
18. Schopenhauers Pädagogik	163
Schopenhauer und Pestalozzi	166
19. Benekes Pädagogik	167
Beneke und Pestalozzi	181
20. Herbarts Pädagogik	182
Herbart und Kant	221
Herbart und Fichte	223
Herbart und Pestalozzi	224
Herbart und Fr. A. Lange	227
Herbart und Beneke	228
21. Die Pädagogik von Waitz	230
Herbart und Waitz	244
22. Stoys Pädagogik	245
Stoy und Herbart	253
23. Strümpells Pädagogik	253
Strümpell und Herbart	264
Kindespsychologie	265
24. Übergangszeit in der Pädagogik	267
Herbert Spencers Pädagogik	273
Lindners Pädagogik	274
Dörings Pädagogik	275
Die Pädagogik des Pessimismus	276
Reins Pädagogik	277
Willmanns Pädagogik	277
Natorps Pädagogik	278
Bergmanns Pädagogik	279
Fortschritt auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik	279

Literatur zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen 286

Druckfehlerverzeichnis.

S. 47 (Z. 17 v. u.) muß heißen „Das durch die Anschauung erfaßte Wesen usw.“.
S. 109 (Z. 1 v. u.) „fördern“ statt „fordern“.
S. 110 (Z. 1 v. o.) „fördern und“ muß wegfallen.
S. 129 (Z. 13 v. u.) „Bildungswesens“ statt „Bildungswesen“.
S. 131 (Z. 14 v. u.) „Anhalt“ statt „Anholt“.
S. 141 (Z. 8 v. u.) „Lebenspunkt“ statt „Lebenpunkt“.
S. 165 (Z. 12 v. o.) „ihr“ statt „ihnen“.
S. 169 (Z. 20 v. o.) „Übel“ statt „Ubel“.

2. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

1. Die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst hatte bis zu Pestalozzi noch keine in den Grundwissenschaften der Pädagogik befestigte Basis erhalten; eine systematische Pädagogik war daher noch nicht vorhanden. Vor allen Dingen hatte man den Gegenstand der Erziehung, das Kind, noch nicht in seiner ganzen Tiefe erfaßt und infolgedessen auch das Wesen der Erziehung noch nicht richtig erkannt; nur einzelne Seiten der Erziehung waren bis zu ihren letzten Konsequenzen untersucht worden. Im Altertum lag der Zweck der Erziehung außerhalb des Individuums, weshalb eine Kenntnis vom Wesen des Menschen für die Zwecke der Erziehung nicht nötig erschien; das Individuum wurde der Gesamtheit geopfert. Am Ausgang des Mittelalters, im Humanismus und in der Neuzeit, trat das Individuum immer mehr in den Vordergrund; man verlegte daher den Zweck der Erziehung in den Menschen und mußte infolgedessen nach Erkenntnis seines Wesens streben. In der weiteren Entwicklung ging das Bestreben der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst darauf hinaus, beide Richtungen in der Pädagogik zu versöhnen und damit die Einseitigkeiten zu vermeiden; die soziale und individuelle Seite sollten beide zu ihrem Rechte kommen. An der Spitze der damit eingeleiteten wissenschaftlichen Pädagogik steht Pestalozzi; von ihm aus spinnen sich Fäden nach allen Seiten. Er stand nicht isoliert da und hat von seinen Zeitgenossen in philosophischer und pädagogischer Hinsicht mancherlei Anregungen erhalten; sein Erziehungsideal war Humanität im Sinne Herders, Goethes und Schillers. Aber dennoch ist er ein völlig eigenartiger Pädagoge, der dem Erziehungs- und Bildungswesen neue Wege zeigt und bahnt; er hat die Pädagogik voll und ganz auf „die ewigen Gesetze der Menschennatur" gegründet, sie „wesentlich" und „in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft" erhoben, „die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß". Zwar hat er uns in seinen zahlreichen Schriften kein System der Pädagogik, höchstens nur Ansätze dazu, hinterlassen; wir müssen vielmehr aus ihnen seine pädagogischen Gedanken, die in einem durch die Zeit- und Ortsverhältnisse bedingten Zusammenhang auftreten, zusammentragen und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen. Über alle Fragen der Erziehung und Bildung und ihre Begründung in der menschlichen Natur und Gesellschaft hat er nachgedacht;

sowohl die individuelle wie die soziale Seite der Erziehung zieht er in Betracht. Für ihn war die Erziehung eine soziale Frage, eine Aufgabe des menschlichen Kulturlebens; durch sie sollte der Nachwuchs eingegliedert werden in das gesellschaftliche Leben und befähigt werden, sich an der Kulturarbeit seines Volkes und seiner Zeit mit Erfolg zu beteiligen. Dazu bedarf es aber einer allgemeinen Elementarbildung aller Glieder des Volkes ohne Ausnahme; für diese hat er daher die Grundlage geschaffen, auf welcher seine Nachfolger den Bau weitergeführt haben. Aber es fehlt bei ihm vor allen Dingen die Erfassung des Wesens der Erziehung von einem höheren, idealen Gesichtspunkt und damit die Erfassung desselben nach seinem ganzen Umfange; besonders mußte das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft tiefer erfaßt werden. Zu dieser tieferen Erfassung der individuellen und sozialen Seite der Pädagogik hat Pestalozzi aber die Anregung gegeben; er hat, mehr unbewußt als bewußt, den Menschen als Werk der Natur und der Gesellschaft erfaßt und von da aus Richtlinien für seine Erziehung gegeben. Die Pädagogik bedurfte für die Lösung ihrer Aufgabe von diesem Gesichtspunkte aus der Philosophie, besonders der Ethik und Psychologie; sie bedurfte in jedem Falle einer tiefen Erkenntnis von dem Gang der Natur selber, in dessen Fußtapfen sie ihr nachfolgend und dienend eintreten soll; sie bedurfte einer tieferen Erkenntnis der Mittel, durch welche die Natur des Menschen in ihrer Entwicklung gefördert werden kann.

2. Pestalozzi (1746—1827) war von Natur aus mehr Gefühls- als Verstandesmensch, obwohl er auch einen scharfen Verstand besaß; die Anlage wurde noch durch den Einfluß der Erziehung, die nach dem Tode seines Vaters vom 6. Jahre an in der Hand seiner Mutter und einer Magd lag, verstärkt. Er lernte in seiner Jugend, abgeschlossen von dem wirklichen Leben, die Welt nur in dem engen Raum der Wohnstube kennen; dadurch aber wurde die Entwicklung zur Selbständigkeit in der praktischen Lebenstätigkeit unmöglich gemacht. Infolge des Vorwiegens der Gefühlsseite in seinem Innenleben blieb seine starke Willenskraft oft lange in seinem Innern verschlossen; wurde sie aber einmal entfesselt, so brach sie plötzlich, stoßweise, rückhalts- und rücksichtslos hervor. Auch das Vorherrschen der Einbildungskraft über die geordnete Verstandestätigkeit läßt sich auf das Vorwiegen der Gefühlsseite zurückführen; auch sie trug zu der stoßweisen, rückhalts- und rücksichtslosen Äußerung der Willenskraft bei. Aus all dem läßt es sich erklären, daß sich Pestalozzi der 1763 von Bodmer, seinem Lehrer in Zürich, gegründeten „vaterländischen Gesellschaft" anschloß, welche aufklärend und sittlich-bessernd auf das ganze Volk wirken sollte; er warf „in den Fluten des Zeitalters Zwang als ein lästiges Gewand weg" und gab sich ganz dem Gedanken an die Rechte eines jeden Menschen auf ein menschenwürdiges Dasein hin, der seit der Zeit des Humanismus und der Reformation herrschend war; um so mehr mußte er sich von der Wirklichkeit abgestoßen fühlen, wo unter dem Einfluß von Feudalismus und Kirchentum die

Kluft zwischen dem herrschenden und dienenden Volk noch fortbestand und sich immer noch vergrößerte. Auch in den Kantonen der Schweiz herrschte der Feudalismus; die Patrizierfamilien drückten das Volk und sogen es aus. Ackerbau, Gewerbe und Handel lagen danieder; das Volk fristete in stumpfer Gleichgültigkeit gegen alles Ideale sein Dasein, Scharen von Bettlern und Landstreichern durchzogen das Land. Damit das Volk diesen Druck nicht fühle, gesellte man zur leiblichen Armut die geistige; besonders schlimm sah es mit den Dorfschulen aus, wie dies Jeremias Gotthelf („Leiden und Freuden eines Schulmeisters") so trefflich schildert. Man begnügte sich mit dem Einbläuen des Heidelberger Katechismus und dem notdürftigen Lesen; mit Schreiben und Rechnen aber verschonten die unwissenden Handwerks-Schulmeister die Dorfkinder. Einzelne Männer hatten schon in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts, in der richtigen Erkenntnis, daß nur durch eine bessere Erziehung und Bildung der Jugend die Menschheit einem besseren Zustande entgegengeführt werden könne, der Verbesserung des Schulwesens ihre Aufmerksamkeit gewidmet; die pädagogischen Gedanken und Bestrebungen Rousseaus und der Philanthropen hatten in der Schweiz, trotz der strengen Zensur, einen fruchtbaren Boden gefunden. Edeldenkende Männer beschäftigten sich mit der Herstellung einer besseren und billigeren Ernährung des Volkes; andere dachten auch an eine bessere geistige Ernährung. Planta errichtete 1761 eine Erziehungsanstalt, die später nach Marschlins verlegt wurde; in ihr wurden die Schüler individuell erzogen, zum Anschauen und selbsttätigen Erfassen der Gegenstände angeleitet und in allerlei Handfertigkeiten (Papp- und Holzarbeiten) geübt. Der Landvogt Tscharner veröffentlichte mehrere pädagogische Schriften („Anweisung für Landschulmeister" 1772; „Briefe über Erziehung der armen Landjugend" und Aufsätze über die Armenanstalten auf dem Lande 1775 bis 1777); pädagogische Fragen wurden lebhaft mündlich und in Zeitschriften (Bodmers „Erinnerer", Iselins „Ephemeriden der Menschheit") erörtert. Der Ratsschreiber Iselin, ein Anhänger der Aufklärungsphilosophie und des Philanthropinismus, der Locke, Sulzer und Rousseau studiert hatte und mit Rochow in Briefwechsel stand, forderte in seiner Schrift: „Versuch eines Bürgers über Verbesserung der öffentlichen Erziehung" (1779) eine naturgemäße Erziehung; sie soll in den ersten acht Lebensjahren an der Hand eines Elementarbuchs im Hause geschehen und auch den elementaren Unterricht umfassen; nur für solche Kinder, deren Eltern die Erziehung aus Mangel an Zeit nicht ausüben können, soll die Obrigkeit besondere Anstalten errichten. Der Schulunterricht soll vom 8.—11. Lebensjahre dauern und Naturkunde als Grundlage, Moral, Religion, Geographie, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und körperliche Übungen umfassen; ihm sollen besondere Elementarbücher zugrunde gelegt werden. Iselin gab auch ein Lesebuch heraus („Sammlung, dem Nutzen und Vergnügen der Jugend geheiligt"); Rochows Kinderfreund empfahl er sehr warm.

In dieser, von einem idealen Geisteszug durchdrungenen Atmosphäre entwickelte sich Pestalozzis Geistesleben; die Bildung, die er in den höheren Schulen erhielt, war humanistisch, aber auch einseitig idealistisch. „Man lehrte uns träumerisch in wörtlicher Erkenntnis der Wahrheit Selbständigkeit suchen, ohne uns das Bedürfnis lebendig fühlen zu machen, was zur Sicherstellung sowohl unserer inneren als unserer äußeren häuslichen und bürgerlichen Selbständigkeit wesentlich notwendig gewesen wäre." Er war für alles, was sein Gefühl ansprach, „schnell und warm belebt"; dagegen verhielt er sich gegen alles, was ihn nicht in dieser Weise ergriff, „äußerst unaufmerksam und gleichgültig". Für Pestalozzis Entwicklung war es von großer Bedeutung, daß er auf die wirtschaftlichen Gründe der Schäden des öffentlichen Lebens durch seine Lehrer aufmerksam gemacht wurde; dadurch erhielten Pestalozzis pädagogische Reformbestrebungen ihren ersten Anstoß. Wie andere edeldenkende Männer und Jünglinge s. Z. forschte er den Ursachen der Landesübel nach, wie und wo sie immer vorlagen; mit ihnen strebte er, die Mittel zur Abhilfe zu finden. Pestalozzi wurde durch den Einfluß dieser Männer, zu denen auch Lehrer von ihm gehörten, auf den tiefen Zusammenhang der Erziehung mit dem wirtschaftlichen, sozialen und politischen Zustande des Volkes hingewiesen; er erkannte, daß das Volk erst erzogen werden müsse, wenn man seine Verhältnisse besser gestalten wolle. Die Versenkung in die klassischen Schriften der Griechen mit ihrer idealistischen Welt schärfte seinen Blick für die Erkenntnis des Volkselendes auf der einen und des „niedrigen, selbstsüchtigen Seins" seiner Unterdrücker auf der anderen Seite; die Keime seiner sittlichen und religiösen Welt- und Lebensanschauung wurden von hier aus genährt. Denn aus dem gefühlsmäßigen und idealistischen Geisteszug heraus faßte er auch das Christentum auf; es war ihm die bis jetzt höchste Entwicklungsform der Religion, deren Schwerpunkt im edlen Menschentum zu suchen ist. Ihn interessierten nicht die dogmatischen Streitigkeiten innerhalb der Kirchen; er faßte das Christentum als Religion der Gottes- und Menschenliebe auf. „Ich habe", sagt er, „keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder macht, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei außer allem Streite uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt." So konnte er sich weder dem Rationalismus noch der Orthodoxie anschließen; er kämpfte mit beiden und arbeitete sein Leben lang an der Ausbildung einer festen, seinen Verstand und sein Gemüt befriedigenden religiös-sittlichen Welt- und Lebensanschauung.

Was er innerlich erlebte, das setzte Pestalozzi auch nach außen; er wollte nicht bloß selbst vollkommener werden, sondern auch seinen Mitmenschen den Weg zur Vervollkommnung zeigen. Bei seinem Großvater, einem Landgeistlichen, lernte er das Volk in seinem Elende und die traurigen Zustände der ländlichen Erziehung und des ländlichen Unter-

richts kennen; er sah, wie das Volk trotz seiner Unwissenheit doch gute natürliche Anlagen und ein unverdorbenes Gefühl für das Recht hatte. Er sah, wie sein Großvater bestrebt war, dem Volke zu helfen und erhielt dadurch die Anregung zu dem Gedanken, es ihm einst gleich zu tun; „schon lange", ruft er aus, „ach seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom einzig und einzig nach dem Ziel, die Quelle des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich her versunken sah." Rousseaus „Emil", der bald nach seinem Erscheinen (1762) in Pestalozzis Hände geriet, bestärkte ihn in diesem Wunsche. „Mein in höchstem Grade unpraktischer Traumsinn", so sagt er, „wurde von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuche enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emils ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größeren, segensreichen Wirkungskreis für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu tun notwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hindeutete und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen tätigen Einfluß zu erhalten." Er ging dabei von der Ansicht aus, daß sich ein gesundes und kräftiges Volksleben nur entfalten kann, wenn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse so gestaltet sind, daß der Mensch seine Kräfte frei entfalten und gebrauchen kann; daher tritt er in Wort und Schrift energisch für die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Volkes neben der Einrichtung einer zweckmäßigen Volksbildung ein. Er ist auch überzeugt, daß „für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich ist als durch die Erziehung, als durch die Bildung der Menschlichkeit, als durch allgemeine Menschenbildung". Da er aber durch einen Freund von dessen Sterbebette aus gewarnt wurde, sich in keine Laufbahn zu werfen, die ihm bei seiner Gutmütigkeit und seinem Zutrauen gefährlich werden könne, so wandte er sich von der Rechtswissenschaft und der Politik ganz ab und gab sich ganz dem Gedanken der Volkserziehung hin; wesentlich gefördert wurde er hierin durch die „helvetische Gesellschaft", die zur Abhilfe der sozialen Übelstände auch die Erziehungsfrage in ihr Programm aufgenommen hatte. Als Landwirt auf dem Neuhof wollte er zunächst

durch Einrichtung einer Musterwirtschaft dem Landvolke zeigen, wie es sich zu einem menschenwürdigen Dasein emporarbeiten könne; aber dieser Versuch, sowie auch der, durch Verbindung von Arbeit und Unterricht die Kinder der Armen zu selbständigen Menschen zu erziehen, mißlangen namentlich infolge des Mangels an Unterstützung durch die Regierung und wegen seines praktischen Ungeschicks. Aber er hatte Erfahrungen gemacht, die in ihm den Glauben an die Wahrheit seiner Ideen befestigten; er hatte Gelegenheit gehabt, die Individualitäten der Kinder genau zu beobachten und so den Weg zu ihrer Besserung, zu ihrer Entwicklung leichter zu finden. Die Erfahrungen, welche Pestalozzi an den Armenkindern machte, ergänzt er durch die an seinem eigenen Sohne, der 1770 geboren wurde; vom dritten Lebensjahre desselben an machte er Aufzeichnungen über das geistige Wachstum desselben. Aus den zu den Aufzeichnungen beigefügten Bemerkungen ersieht man, daß Pestalozzi Rousseau tief erfaßt, aber ihn auch im Geiste der Rousseauschen Grundsätze korrigiert hat; er machte auch Versuche mit dem Knaben, die nicht pädagogisch zu rechtfertigen sind. Im ganzen gab Pestalozzi seinem Knaben eine streng Rousseausche Erziehung; die Ergebnisse waren allerdings bei dem mit geringen Geistesgaben ausgestatteten Knaben nicht erfreulich. Mannigfaltiger waren die pädagogischen Erfahrungen, die Pestalozzi mit den Armenkindern machte; so unerfreulich auch sie waren, so waren sie es doch ganz besonders, die ihn zum pädagogischen Schriftsteller machten. „Iselin", so sagt Pestalozzi, „weckte den Gedanken, daß ich in meiner Lage notwendig hätte Erfahrungen machen müssen, die mich in den Stand stellen könnten, als Schriftsteller für das Landvolk zu arbeiten, zuerst in mir auf, und ich unterhielt mich seit langem oft mit ihm über die Natur des ersten Volksunterrichtes." Und auf dem Neuhof war ihm, wie er im „Nachruf an Iselin" sagt, Gelegenheit gegeben worden, „durch die Erfahrungen die Wahrheit in ein genugsames Licht zu setzen, daß der Abtrag verschiedener Arbeiten, deren Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugtuenden Auferziehung zu bestreiten und die nötigen Vorschüsse vor den vollendeten Jugendjahren zurückzuerhalten." Das war der Gedanke, dem Pestalozzi lebenslang nachhing; was er dachte und schaffte, ging in letzter Linie immer auf dieses Ideal hinaus. Seine diesbezüglichen Ansichten brachte er in den „Abendstunden eines Einsiedlers" in inhaltsreichen Aphorismen, die zusammenhangslos erscheinen, aber doch ein zusammenhängendes Ganzes bilden (1780), zum Ausdruck; sie geben den Grundton an, der in allen späteren Äußerungen Pestalozzis über das Wesen der Menschennatur und die Ziele ihrer Entwicklung durchklingt. Die Notlage des gesunkenen Volkes hat ihn zur Abfassung der Gedanken und Vorschläge angeregt; die Schrift soll die Mittel zur Abhilfe angeben, nämlich die Verbesserung und Verallgemeinerung der Erziehung, die „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit". Denn Ziel und

Bestimmung eines jeden Menschen ist die harmonische Ausbildung seiner Anlagen in individueller Art an der Hand der natürlichen Entwicklung zum vollen Menschen; darum muß der Erzieher den Menschen in seinem Wesen, nach seinen Bedürfnissen und nach seiner Bestimmung kennen lernen. „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn"; die Ausbildung aller im Innern der Natur liegenden Grundanlagen ist allgemeines Bedürfnis aller Menschheit, in welcher Lage sie sich auch befindet. Durch seine äußere Lage, wie sie der Mensch vorfindet und weiterhin gestaltet, soll und kann sich der Mensch zugleich die besseren äußeren Bedingungen einer edlen menschlichen Bildung schaffen; die Natur bildet den Menschen für äußere Verhältnisse und durch sie. Im Haus sind die Grundlagen der Bildung zu suchen; der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da aus. Von der Sache muß zum Wort fortgeschritten, mit der individuellen Bildung muß die soziale und religiöse verbunden werden; aus der Familie tritt der Mensch in den bürgerlichen Verein und dann in die Gemeinschaft des Menschengeschlechts ein. Die Schrift ist an deutsche Fürsten gerichtet, sie soll sie zur Erfüllung ihrer Pflichten anregen. Dieselben Gedanken bringt er dann praktischer gestaltet und in epischer Form in der Volksschrift: „Lienhard und Gertrud" (1781) zum Ausdruck; es war „sein erstes Wort an die Mütter und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann". In diesem „Buch für das Volk" drückt Pestalozzi seine mitten im Jammer der eigenen Armut gewonnene Überzeugung von der Kraft der Menschennatur, durch ihre Entfaltung, sich selbst zu einem menschenwürdigen Dasein zu erheben, aus; die Reform der Menschheit soll von innen, vom Menschen selbst ausgehen, wozu von oben nur Handreichung zu bieten ist. Pestalozzi fühlte, „daß das Volk vor allem zuerst dahin geführt werden muß, sich selbst und seine Lage besser zu kennen"; er „sah, daß Geschichte und Bilder der einzig wirksame Stoff aller Volkslehren sein mußten" und „dachte, es sei möglich durch die Grundlagen einer für das Volk durchaus interessierenden Geschichte, dasselbe zu allen den Gesichtspunkten vorzubereiten, welche man ihm dann hernach mit aller Einfalt bestimmender und festgesetzter Grundsätze vortragen könnte". Die aus der Erfahrung und innerem Erleben heraus geschriebene Volksschrift will den Erziehern, der Obrigkeit und den Staatsmännern ein Bild von der Lage des Volkes geben, sie an ihre Pflichten erinnern und den Weg zur Erfüllung derselben durch eine von der Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Erziehung zeigen; sie zeigt, durch welche Ursachen ein Volk in Verwahrlosung und Verdorbenheit sinkt, welche Mittel in ihm zu seiner geistigen, sittlichen und sozialen Wiedergeburt liegen und durch welche Anstalten und Einrichtungen dieselbe vollzogen werden kann. Nur auf der Grundlage eines gesunden Familienlebens, dessen Mittel- und Stützpunkt die Mutter ist, ist nach Pestalozzis Ansicht eine Erneuerung

des Volkslebens und Heilung der sozialen Schäden durch Erziehung und Bildung der Jugend möglich; „ich will die Erziehung des Volkes in die Hände der Mutter legen", das ist der rote Faden, der durch das Buch hindurchzieht. Auf das Ordnen und Wirken der Mutter (Gertrud) im häuslichen Kreise und die Erziehung ihrer Kinder zur Arbeit und Wirtschaftlichkeit gründet der Lehrer (Glülphi, in welchem Pestalozzi sich selber zeichnet) seine Schule, welche „den Kindern ersetzen soll, was sie von ihren Eltern nicht bekommen und doch so unumgänglich nötig haben". Aber „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule"; eine Erziehung zum Menschentum ist jedoch außer und vor der Erziehung zur beruflichen Arbeit gar nicht möglich; denn zum echten Menschentume gehört, daß man an seinem Platz als „Glied in der Kette" das ist, was man sein soll. Mit der Lebensordnung des Hauses und der Lehrweise der Schule bringt der Geistliche (Ernst) die Seelsorge der Kirche in Einklang; er bindet jedes Wort seiner kurzen Religionslehre an das Tun und Lassen, an die Umstände und Berufspflichten der Kinder. Das Tun von Haus, Schule und Kirche aber weiß der Schloßherr (Arner) endlich so mit den höchsten Staatszwecken zu verbinden, daß daraus echte Volksbildung und veredeltes Volksleben hervorgehen; auch seine Gesetzgebung, die Reform des öffentlichen Lebens, wird nach dem Vorbilde der Wohnstube durchgeführt, indem die Gemeinde als Familie im großen sich organisiert. Mit psychologischer Meisterschaft hat Pestalozzi das Volk in seinem Denken und Handeln dargestellt und die Charaktere lebenswahr gezeichnet; die entwickelten Ideen über die Begründung der Volkswohlfahrt durch Volksbildung wurden zur mächtig wirkenden Zeitidee. Es handelt sich für ihn um die Erziehung des Volkes zu einem Idealzustande; gemäß der Denkweise der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erwartet er im Glauben an die Macht des aufgeklärten Despotismus dabei die Hilfe von weisen Fürsten, die das Volk lehren, sich selber zu helfen. Das Buch war ein polemischer Erziehungsroman; als solches war es vorbildlich für andere ähnlicher Art und lenkte die öffentliche Aufmersamkeit nicht bloß auf die geistigen und sittlichen Zustände des Volkes, sondern auch auf das Heilmittel dieser Schäden. „Das Buch", sagt Pestalozzi (1785), „hat im Anfang einen merklichen Eindruck gemacht. Sein erster Teil ist häufig und, ich glaube sagen zu dürfen, allgemein gelesen worden, und die Leser der verschiedenen Klassen haben, wie es schien, darüber eingestimmt: es enthalte Wahrheiten, die sie in ihren ungleichen Kreisen richtig erfahren." Der zweite, dritte und vierte Teil wurden weniger gelesen und fanden weniger Beifall; die darin enthaltenen Wahrheiten bezüglich der Mängel der höheren Stände waren, wie Pestalozzi meint, weniger neu als die im ersten Teil enthaltenen Wahrheiten über die des niederen Volkes und wurden auch nicht „mit dem gleichen frohen Wohlwollen" aufgenommen. In Deutschland gab Hofrat Becker in Gotha in derselben Zeit sein „Not- und Hilfsbüchlein" heraus; es ist ganz im Geiste der Aufklärung und Philanthropie bearbeitet und kann

sich als Volksbuch mit Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" nicht vergleichen, welches Buch von Herder (1797) als „eines der besten Volksbücher in der deutschen Sprache" anerkannt wird. Nach dem Erscheinen des ersten Teils von „Lienhard und Gertrud" gab Pestalozzi ein „zweites Volksbuch" heraus, „Christoph und Else"; es sollte ein „Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauch der allgemeinen Idealschule der Menschheit, seiner Wohnstube" sein, sollte die Begriffe aus „Lienhard und Gertrud" näher bestimmen und damit die Quellen des Elends auf den Dörfern aufdecken und Heilmittel dagegen angeben. Aber „dieses Buch ist", wie Pestalozzi selber sagt, „dem Volke gar nicht in die Hände gekommen"; es mißfiel, „es wurde", wie Pestalozzi bekennt, „nicht gelesen, und sein Verleger wollte die Fortsetzung desselben nicht übernehmen". Das Buch enthält tiefe Ideen in unbeholfener Form; das mag der Grund des Nichtbeachtens seitens der Zeitgenossen gewesen sein. Pestalozzi ist aber auch mit dem Eindruck von „Lienhard und Gertrud" nicht zufrieden; er veranstaltete daher (1790—1792) eine zweite Ausgabe, in welcher die romanhaften Partien mehr zurückgestellt und die pädagogischen und sozialpolitischen Ideen mehr hervorgehoben wurden. Er bezeichnet dieselbe als einen „Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen", wobei er weniger die Schulbildung, als die durch die Familie und die Gesellschaft mit ihren sozialen Einrichtungen und ihrer Gesetzgebung im Auge hat; er verlangt eine Änderung der sozialen Gesetzgebung und Aufbau derselben auf wirtschaftlicher Grundlage. In derselben muß der Volksbildung eine hervorragende Stelle eingeräumt werden; in dieser aber soll die Schulbildung ganz der Berufsbildung untergeordnet und sollen somit Hauswirtschaft, Feldbau und Industriearbeit die Hauptunterrichtsgegenstände sein.

Durch die französische Revolution gerieten der Einsiedler von Neuhof und seine Ideen bald ganz in Vergessenheit; da erhob dieser nochmals seine Stimme in einer philosophischen Abhandlung: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797). Er wollte darin zeigen, wie die jetzige Menschheit das geworden ist, was sie wirklich ist und wie sie werden kann, was sie nicht ist, aber sein soll; im ersten Teil entwirft er daher ein Bild vom Menschenleben, wie es sich ihm unmittelbar darstellt, im zweiten löst er die darin vorkommenden Widersprüche im einzelnen auf. Er verfolgte den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts und zeigt, wie der Mensch aus der tierischen Unschuld in die tierische Verdorbenheit und von da durch den Trieb nach Selbsterhaltung in den gesellschaftlichen und zuletzt in den sittlichen Zustand gelangt ist; er wollte zeigen, daß die gesellschaftliche Kultur, so notwendig sie auch sei, doch nicht als die wahre Sittlichkeit angesehen werden könne, sondern daß bei der Sittlichkeit die Gesinnung die Hauptsache sei, daß Sittlichkeit und Religion Sachen des freien persönlichen Geistes und nicht des gesellschaftlichen Zwanges seien, daß Streben nach Veredlung und Vervoll-

kommnung das Ziel der menschlichen Entwicklung sei und eine sittliche Weltordnung das Ganze lenke. In der Abhandlung finden sich Anklänge an Rousseau, Kant und Fichte, wenn auch ein direkter Einfluß von Kant und Fichte nicht nachweisbar ist; obwohl in den Einzelheiten heute wissenschaftlich überholt und in der Darstellung manchmal dunkel und unklar, zählt ohne Zweifel die Abhandlung zu den tiefsinnigsten und bedeutendsten Leistungen Pestalozzis. Die Sonderung der Entwicklungsstufen, wie sie Pestalozzi darstellt, und welchen die Lebensalter des Einzelnen und der Menschheit entsprechen sollen, findet allerdings in der Wirklichkeit nicht statt; in Wahrheit handelt es sich vielmehr um drei Grundfaktoren des menschlichen Lebens, welche an sich nicht getrennt voneinander existieren oder existieren können. So herrscht z. B. in dem gesellschaftlichen Zustande, den Pestalozzi als ganz außersittlich bezeichnet, wohl noch der tierische Trieb; aber es macht sich doch schon der sittliche Faktor ebenso stark geltend. „In der Wahrheit meiner Natur", sagt Pestalozzi mit Recht, „erscheinen die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben"; in der Darstellung selbst hat er aber diese Auffassung nicht zum Ausdruck gebracht, sondern jeden einzelnen Zustand (Entwicklungsstufe) als für sich bestehend geschildert. Er hat damit aber noch nicht gesagt, daß in absoluter Isolierung nur je eine der drei Grundkräfte wirksam gewesen, je einer der drei Zustände für sich bestanden hätte; vielmehr hat er wohl nur dartun wollen, wie auf jeder der drei Entwicklungsstufen einer der drei Faktoren besonders wirksam gewesen und infolgedessen einer der drei Zustände besonders hereingetreten sei. Die Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umgebung hat er klar erfaßt; „so viel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebenso bald: der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken". In der Arbeit an der Erhebung des Menschen zu seinem wahren Menschentum, zum sozialen Walten, erkennt Pestalozzi die wahre soziale Arbeit; damit stellt er die Frage der Bildung auf sozialen Boden und führt die soziale Frage auf den Grund der Menschenbildung zurück.

Mit großem Interesse wandte Pestalozzi sich den durch die Revolution hervorgerufenen Reformbewegungen im schweizerischen Staatsleben zu, da sich an deren Spitze Männer befanden, welche die Aufgabe des Staatslebens in der Förderung des Volkswohls sahen; er trat in Wort und Schrift in ihren Dienst, betonte unermüdlich die Notwendigkeit besserer Erziehungsanstalten für das Volk und übernahm dann die Leitung des Waisenhauses in Stanz. Durch Erweckung und Gewinnung des Zutrauens suchte er in den ganz verkommenen Kindern zunächst eine sittliche Gemütsstimmung zu erzeugen; sodann begann er ihre physischen, psychischen und moralischen Kräfte mit den einfachsten Mitteln

im Anschluß an die Umgebung, die Bedürfnisse und die Tätigkeit des Kindes auszubilden, um die Schulerziehung der Wohnstubenerziehung näher zu bringen. „Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen; wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein." Wie er auf dem Neuhof versucht und in „Lienhard und Gertrud" dargestellt hatte, so wollte er auch in Stanz anfangs „das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt verbinden und beides ineinanderschmelzen"; aber bald erkannte er, daß, „ehe von einer solchen Zusammenschmelzung die Rede sein konnte, erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sonderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur und Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klar gemacht sein müßten". Bestimmter als früher faßte er die Arbeit wie das Lernen als durch Übung zu bewirkende harmonische Entfaltung der Seelenkräfte ins Auge; durch Erfahrung und eigenes Tun sollte das Innere der Kinder selbst und eine sittliche Gemütsstimmung geweckt und belebt werden. Er erkannte dabei, daß die Anschauung, „das Bewußtsein intuitiver, an Realverhältnisse angestrebte Erfahrung", wodurch erst jeder Lehrsatz sich dem Lernenden „selber als mehr darstelle", das Fundament aller Bildung sei; er erkannte aber auch, daß umfassende Begriffe zur Entwicklung weiser Gesinnungen und standhafter Entschlossenheit wesentlich und unersetzlich sind. Nachdem das Waisenhaus in Stanz durch die Franzosen aufgelöst worden war, fand Pestalozzi in Burgdorf Gelegenheit, an einer Elementarschule seine diesbezüglichen Versuche behufs „Auffindung der Idee der Elementarbildung" fortzusetzen; sein ganzes Augenmerk richtete er jetzt auf den Elementarunterricht. In einem Schreiben an den schweizerischen Minister Stapfer, welcher durch die Gründung einer „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" Pestalozzis Werk zu fördern suchte, legte dieser die „Grundsätze" nieder, auf welchen seine Unterrichtsmethode ruhte (1800); das letzte aus diesen abgeleitete Ergebnis lautete: „Sie soll dahin wirken, das Problem der Arbeitsverbindung mit dem Unterricht außer allem Zweifel zu setzen". Er suchte, wie er in einer Denkschrift (1800: Die Methode) sagte, „den menschlichen Unterricht zu psychologisieren, indem er von der Frage ausging: „Was würdest du tun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, deren es bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichen Angelegenheiten zu innerer Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?" Das aber kann wesentlich nicht geschehen, ohne die Formen alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt. Ich habe gesucht, nach diesen Gesetzen die Elemente alles

menschlichen Wissens zu vereinfachen und sie in eine Reihenfolge von Darstellungen zu bringen, deren Resultat dahin wirken soll, umfassende Kenntnisse der Natur, allgemeine Klarheit in den wesentlichen Begriffen und kraftvolle Übung in den wesentlichen Fertigkeiten auch bei der niedersten Volksklasse zu verbreiten. Der wesentlichste Gesichtspunkt, von dem ich ausgehe, ist dieser: Die Anschauung der Natur selber ist das eigentliche wahre Fundament des menschlichen Unterrichts, weil sie das einzige Fundament der menschlichen Erkenntnis ist. Das Problem also, das ich aufzulösen habe, ist dieses: die Elemente einer jeden Kunst durch Befolgung der psychologisch-mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, mit dem Wesen meines Geistes in Übereinstimmung zu bringen". Von diesen Gesichtspunkten aus suchte er „die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken und auf das Fundament der begriffenen zweiten schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müsse; bei dieser Arbeit entwickelte sich allmählich die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung, das mir jetzt wichtig ist und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode nun in seiner ganzen Umfassung, aber freilich jetzt noch dunkel vor Augen stand". Es wurde ihm aber immer klarer, daß es im Elementarunterricht die Hauptsache sei, „den Kreis der Anschauungen stetig zu erweitern, die zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen unverworren und sicher einzuprägen, den Kindern für alles, was ihnen Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnisse zu geben, so die intensive Kraft zu entfalten und damit die bleibenden Fundamente aller weiteren Begriffe, Einsichten und Forschungen zu legen". Sein ganzes Verfahren zielte darauf hinaus, das Kind zu befähigen, sich selbsttätig das nötige Wissen und Können zu erwerben; dies Verfahren nannte er „Psychologisieren", „Organisieren" des Unterrichts und glaubte, daß man auch in dem Ausdruck „Mechanisieren" den Nagel auf den Kopf treffe. Er erfaßte in diesen Ausdrücken die Ansicht, daß der Unterricht sich auf die inneren Gesetze gründen müsse, nach welchen der Geist alle seine Gebilde in sich selber aufbaut; die „Ordnung aller Anschauungen in solche Reihenfolgen, und dieses Ineinandergreifen derselben zur wechselseitigen Unterstützung ihrer Zwecke ist das ganze Geheimnis" seiner Methode. Mit ihm arbeiteten noch Krüsi, Tobler und Buß; mit ihnen wurden die Anschauungs-, Formen- und Größenlehre, die Zahlen- und Sprachlehre usw. durchgearbeitet und ausgebildet, obwohl von einem methodischen Unterricht, wenigstens bei Pestalozzi, kaum die Rede sein konnte. Diese Versuche setzte Pestalozzi in Buchsee und in Iferten fort; noch mehr wie in Burgdorf wurde er in Iferten von Schulmännern aus fast allen Ländern Europas, namentlich auch aus Deutschland besucht, die seine Methode kennen lernen wollten.

Das war für die Ausbildung der Methode nicht gerade vorteilhaft; denn es störte den ruhigen Gang des Unterrichts und verleitete zu Schaustellungen und Anpreisungen, die wieder Angriffe zur Folge hatten. Namentlich war es sein Mitarbeiter Niederer, der sich in den Anpreisungen und in der Polemik nicht genug tun konnte; sein Streit mit dem Mitarbeiter Schmid führte den Verfall der Anstalt herbei, welcher aber schon von vornherein die feste Organisation fehlte. Es war nichts mehr als eine Versuchsanstalt, die nicht nach einem festen Plan arbeitete. Pestalozzi hatte beständig den Plan einer Armen- und Waisenanstalt im Auge, während Niederer dagegen in der Anstalt eine Experimentierschule für seine allgemeinen Zwecke sah. Niederer suchte Pestalozzis Gedanken mit der philosophischen Sprache der Zeit in ein System zu bringen und die Idee der Elementarbildung philosophisch zu begründen; Schmid, sein Gegner, stand in wissenschaftlicher Hinsicht weit hinter Niederer zurück. Der Streit zwischen Niederer und Schmid, in den auch Pestalozzi hineingezogen wurde, beeinflußte auch sehr Pestalozzis Schriften dieser Zeit; die Tatsachen werden von ihm einseitig erfaßt und dargestellt. Seine Unbekanntschaft mit der pädagogischen Literatur, das Vorherrschen des Gemüts- über das Verstandesleben, der Mangel an einer geregelten wissenschaftlich-pädagogischen Bildung und infolgedessen die Unfähigkeit, eine Schule nach pädagogischen Grundsätzen zu organisieren und zu leiten, waren die innere Ursache des Verfalls der Anstalt. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts erschienen verschiedene Schriften, welche Pestalozzis Unterrichtsmethode bekämpften; man wandte sich besonders gegen die Behauptung, daß durch sie „ein jeder Hausvater und eine jede Hausmutter, die in sich selbst Antrieb finden, in den Stand gesetzt werden können, ihre Kinder selbst zu unterrichten und dadurch die erträumte Notwendigkeit, die Schullehrer durch kostspielige Seminarien und Schulbibliotheken in einem langen Zeitraum zu bilden, wegfallen". Allein Pestalozzi hatte schon 1800 den Plan gefaßt, ein „Schulmeister-Seminarium" für seine Methode zu eröffnen; allerdings glaubte er, gebildete Personen in einigen Tagen, ungebildete in drei Monaten in dieselbe einführen zu können. Doch verlangt er schon 1805 in einem Briefe, daß Jünglinge, die er ausbilden soll, zwei Jahre bei ihm bleiben müßten; die preußischen Eleven, die 1809 bei ihm eintraten, blieben auf seinen Wunsch sogar drei Jahre. In anderen Schriften, besonders in solchen von Niederer, wurde die Pestalozzische Methode und ihre Ausführung in Iferten verteidigt und das Wesentliche vom Nebensächlichen scharf geschieden; als das Wesentliche erkannte man den Anschluß des Unterrichts an die Entwicklung des kindlichen Organismus, die harmonische Ausbildung der Kräfte und Organe und die Berücksichtigung der Selbsttätigkeit und der Individualität des Kindes.

Pestalozzi hatte klar und deutlich erkannt, daß für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich sei als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die

allgemeine Menschenbildung; er hatte auch erkannt, daß die Entfaltung und Ausbildung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte das einzige Mittel sei, „das dem Armen zur Sicherstellung der wesentlichen Bedürfnisse des menschlichen Daseins in die Hand gegeben werden kann". Daher wandte er sein Hauptaugenmerk auf den erziehenden Unterricht; er bestrebte sich, die Grundlage für allen Unterricht aufzusuchen und durch Darstellung einer allgemeinen Unterrichtsmethode denselben zur möglichsten Einfachheit zu bringen. Die Erziehung muß nach seiner Ansicht das Kind gerade an dem Punkte, auf den seine natürliche Entwicklung es gebracht, ergreifen und von da ab, um das Werk der Natur nicht zu stören, auf den nämlichen Wegen, auf denen es sich seither entwickelt, durch allseitige Übung seiner Kräfte und lückenlose Aneignung der seiner Entwicklung gemäßen Bildungsstoffe weiterführen, weil nur so verhütet werden kann, daß das Werk der Natur und die Absicht des Erziehers, die natürliche Entwicklung des Kindes und die durch die Kultur gebotenen Bildungselemente in der Seele des Kindes in Widerstreit geraten; so will Pestalozzi die Gegensätze zwischen Natur und Kultur versöhnen. Diese Gedanken brachte er in einer Denkschrift: „Die Methode" (1800) zum Ausdruck; in ihr stellt er zum erstenmal seine methodischen Grundsätze zusammenhängend dar und betont, wie kein Pädagoge vor ihm, die Psychologisierung des Unterrichts. Um diese pädagogischen Anschauungen unter die Lehrer zu verbreiten und auch in die Praxis des Schullebens einzuführen, verfaßte Pestalozzi eine Reihe von Schriften, von denen „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1800) die bekannteste ist; in ihr und in den Elementarbüchern will er theoretisch und praktisch den Unterricht psychologisch gestalten, deshalb traten die höheren und weiteren pädagogischen Interessen hinter den rein methodischen ganz zurück. Die Schrift: „Wie Gertrud" ꝛc. besteht aus 15 Briefen an seinen Freund Geßner; sie soll eine Anleitung für Mütter sein, „ihre Kinder selbst zu unterrichten". Diesen Zweck kann nun allerdings das Buch nicht erfüllen; denn die tiefe und gemütvolle Erfassung des Gegenstandes und die Unbeholfenheit Pestalozzis im sprachlichen Ausdruck verhindern eine klare und deutliche Darstellung. Aber wir haben hier die reinste Darstellung der Pädagogik Pestalozzis, in der er wenigstens eine systematische Anordnung des Stoffes anstrebt; was Pestalozzi in den „Abendstunden" programmartig aufgestellt, in „Lienhard und Gertrud" in epischer Breite ausgeführt hatte, das versucht er hier in zusammenhängender und nach bestimmten Gesichtspunkten geordneter Form zusammenfassend darzustellen, wobei die unterrichtliche Seite der Erziehung im Vordergrund steht. Die Ausführungen sind im Detail anfechtbar und wurden auch von Zeitgenossen angefochten; aber im ganzen ist es ein geistvoller Versuch, sich über den psychologischen Zweck und die psychologische Gestaltung des Unterrichts ins klare zu setzen. Es ist gleichsam die erste Generalbeichte Pestalozzis; denn er blickt hier auf die Entstehung seines Lebenszweckes zurück, zeigt die Entstehung und das

allmähliche Werden seiner Ideen, schildert, wie sie im Kampfe mit den Gegnern und durch Unterstützung von Freunden sich geklärt haben und zur Geltung gekommen sind und durch Kritik von Feind und Freund feste Gestalt gewonnen haben. Sodann stellt er seine Ideen im Zusammenhang dar; und endlich legt er noch einmal die tiefsten Wurzeln seines Systems bloß und zeigt die geschichtliche Notwendigkeit seiner Reformbestrebungen und deren hohe Bedeutung. Die Anschauung, das ist die Quintessenz der Auseinandersetzungen, ist das Fundament aller Erkenntnis, mit der sich die Sprache verbinden muß; Form, Zahl und Sprache sind die Elementarmittel zur Bildung des Geistes; in jedem Falle muß man mit den einfachsten Elementen beginnen und von da aus stufenweise, der Entwicklung des Kindes gemäß, in psychologischen Reihenfolgen fortschreiten, wobei man auf jedem Punkte so lange stehen bleiben muß, bis der betreffende Unterrichtsstoff des Schülers freies Eigentum ist; indessen nicht der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die Entwicklung und Stärkung der geistigen Kraft ist der Hauptzweck des Elementarunterrichts; dem Wissen muß sich das Können, der Kenntnis die Fertigkeit anschließen; der Unterricht muß dem Zweck der Erziehung untergeordnet sein. Durch die verschiedenen Ausstellungen, welche Zeitgenossen an Pestalozzis Schrift machten, wurde wohl Pestalozzi veranlaßt, eine Umarbeitung derselben vorzunehmen, in welcher er von einer erweiterten und näher bestimmten Ansicht des Gegenstandes ausging; der erste Teil davon erschien (1807) im „Journal für Erziehung" unter dem Titel: „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche", der Schluß wurde erst nach Pestalozzis Tod von Niederer in Rossels Monatsschrift unter dem Titel: „Theorie der Menschenbildung" veröffentlicht.

Wie der erste, an die natürliche Umgebung des Kindes sich anschließende Unterricht beschaffen sein muß, das sollte das „Buch der Mütter" zeigen, von dem Pestalozzi nur die Vorrede und die siebente Übung verfaßt hat, während das Übrige von Krüsi herrührt; den Stoff für diese ersten Unterrichtsübungen bot der Körper des Kindes, denn „alles Wissen des Menschen muß von ihm selbst ausgehen, weil es ihm am verständlichsten ist". Pestalozzi übersah dabei, daß der Mittelpunkt der menschlichen Erkenntnis nicht der Mensch als Erkenntnisgegenstand, sondern als Erkennender ist, was er auch selbst einmal ausgesprochen hat (der Mensch, das Ich, ist der Mittelpunkt, indem sich seine Vorstellungen in ihm selbst vereinigen); wenigstens ist es zweideutig, wenn er sagt: „Dieser Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung", und „die Kenntnis der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus". Die Übungen sind aber für das vorschulpflichtige Alter zu schwer, und der Inhalt nimmt derselben das kindliche Interesse nicht genug in Anspruch; allerdings will auch Pestalozzi nicht, daß die zehn Übungen nacheinander, in ununterbrochener Reihenfolge durchgenommen werden sollen, sondern es soll nach seiner Ansicht auch die Betrachtung

anderer Gegenstände dazwischengeschoben werden. Schon die zeitige Kritik hat die Mängel des „Buch der Mütter" hervorgehoben; so schreibt Tillich in „Beiträge zur Erziehungskunst" (1803): „Die Organisation unserer Sinne führt uns von selbst gleichsam aus uns heraus in die Objekte, wir müssen uns erst selbst in den Außendingen orientieren, ehe wir auf uns selbst zurückkommen, wir müssen erst unsern Körper ebenso als unsere Seelenvermögen vielseitig üben, ehe wir darüber reflektieren können." Niederer dagegen hebt die Vorzüge von Pestalozzis Elementarbüchern gegenüber den bereits vorhandenen hervor; während jene aus dem Begriff des Wissens und der Absicht der Mitteilung bestimmter objektiver Erkenntnisse entstanden seien, seien diese aus der Idee der Entwicklung des menschlichen Geistes hervorgegangen und Abbilder derselben. In der Einleitung zu dem von Schmid verfaßten „ABC der mathematischen Anschauung für Mütter" (1808) hebt Pestalozzi die große Bedeutung des Tätigkeitstriebes der Kinder für deren Bildung hervor; die Mutter soll daher der Beschäftigung des Kindes besondere Aufmerksamkeit widmen. Aber auch scharfe Beurteiler der Pestalozzischen Methode, wie Ith, Dekan und Präsident des Erziehungsrates in Bern (Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt, 1802), erkennen an, daß dieselbe auf anthropologische und psychologische Gesetze gegründet sei; statt mechanische sollte man sie organische Methode nennen. Ein Däne hebt hervor, daß Pestalozzi den eigentlichen Elementarunterricht psychologisch begründet und dafür gesorgt habe, daß die technischen Fertigkeiten mit den Kenntnissen gleichen Schritt halten, und nicht bloß das Auge, sondern auch die Hand gebildet werde.

In den „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend" (1807) und in der „Rede über die Elementarbildung" (1809) trat Pestalozzi den gegen seine Lehren erhobenen Angriffen entgegen und hob nochmals das Wesentliche seiner organisch-genetischen Elementarmethode hervor. Die letztgenannte Schrift ist aber in der Form, in welcher sie uns jetzt vorliegt, im wesentlichen ein Werk Niederers, welcher die wissenschaftliche Hand Pestalozzis geworden war. Durch die Elementarmethode, so wird dargelegt, soll das ursprünglich Menschliche, das Geistige und Sittliche, belebt und gestärkt und so über das Tierische, das Sinnliche, zur Herrschaft gebracht werden; sie geht auf die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Individualität hinaus. In seinen „Lebensschicksalen" und seinem „Schwanengesang" faßt Pestalozzi am Ende seines Lebens noch einmal die ganze Summe seiner Erfahrungen, Bestrebungen und Ideen zusammen, um die Entstellungen über seine Bestrebungen zurückzuweisen und über dieselben ein „helles Licht zu verbreiten"; auch die Fehler und Schwächen und deren Ursachen will er nicht verschweigen. Als Ziel seiner Bestrebungen bezeichnet er: „Die Mittel des Volksunterrichts, besonders in ihren Anfangspunkten, soviel als möglich zu vereinfachen und dieselben dem Gange, den die Natur in der Entfaltung und Ausbildung

der Kräfte der Menschennatur selber geht, näher zu bringen." Die Idee der Elementarbildung ist für ihn „nichts anderes, als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag".

Pestalozzis Pädagogik ist auf dem Wesen der Menschennatur begründet, d. h. auf dem „Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet"; in ihm finden sich die sinnliche und geistige Natur vereinigt. Die Entwicklung des Menschen geht wie die der Menschheit vom sinnlichen zum geistigen Zustand; beim Ausgang dieser Entwicklung ist der Mensch weder gut noch schlecht. Die sinnlichen (tierischen) Anlagen und Kräfte sind nur auf Selbsterhaltung gerichtet und entfalten sich, wenn sie nicht den geistigen unterworfen werden, zur Selbstsucht, die der Entwicklung zur wahren Menschlichkeit entgegensteht. Die Aufgabe der Elementarbildung ist daher die „allgemeine Emporbildung" der geistigen, der „inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit", auch bei den niedrigsten Menschen; sie geht darauf hinaus, die Ansprüche unserer tierischen Natur dem höheren menschlichen Willen unseres Geistes und Herzens (Gemütes) zu unterwerfen. „Zu leben, in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreise nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auferziehung der Menschen; der Zweck aller Erziehung kann nur die Menschlichkeit sein, d. h. die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag. Das einzige, ewige Fundament aller wahren Menschenbildung ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur"; die „harmonische Entwicklung der Kräfte und Anlagen" aber ist „die Unterordnung der Ansprüche unserer physischen und geistigen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glaube und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität". Die Kraft der Sittlichkeit betätigt sich darin, daß der Mensch in den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht den eigenen Nutzen und die eigene Befriedigung, sondern Nutzen und Befriedigung der Mitmenschen, die ihm nahe stehen, sucht; ohne höhere, göttliche Hilfe kommt der Mensch, dessen Natur durchaus selbstsüchtig ist, nicht zum Streben nach wahrer Sittlichkeit. Das Göttliche in uns ist „in seinem Wesen die Menschennatur selbst; es ist in seinem Wesen das einzig wahre Menschliche in unserer Natur", das zur Herrschaft kommen muß.

Die Keime zur Entwicklung liegen im Menschen und treten als Trieb bei der Geburt hervor; der Mensch „wächst durch die Kraft seiner selbst". Die Entwicklung geschieht naturgemäß nach den in den Anlagen

liegenden und ihnen eigenen Gesetzen; von der sinnlichen Natur geht die Entwicklung aus, zur geistigen muß sie sich erheben, und in der sittlichen muß sie zum Ziele führen. Die Kunst des Erziehers gleicht der Kunst des Gärtners; sie sorgt nur, daß die menschliche Entwicklung natur- und kulturgemäß verlaufen kann. In der menschlichen Natur ist ihr die Schranke gesetzt; sie muß also in der Entfaltung und Bildung des ganzen Umfangs der Kräfte der menschlichen Natur mit dem Gang derselben in ihrer Entfaltungsweise in Übereinstimmung sein und bleiben. „Das, was die sich selbst überlassene Natur nur langsam, unsicher und lückenvoll erzielt, das ordnet die Kunst in Reihenfolgen von Bildungsmitteln, deren jedes einzelne in psychologischer Hinsicht einen Grad der Kraft erhält, zu der die sich selbst überlassene Natur sich unmöglich zu erheben vermag"; sie muß daher, „wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß".

„Die elementarische Entfaltung unserer Kräfte ist ewig und unveränderlich, in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleiche; sie ruht auf unveränderlichen und ewigen Gesetzen der Menschennatur selber. Weder Stand, noch Verhältnisse, noch Umstände vermögen irgend eine Abänderung in der Befolgung ihrer ewigen Gesetze zu beanspruchen." Das naturgemäße Mittel zur Entfaltung einer jeden Kraft bietet sich durch das Mittel ihres Gebrauchs in der Arbeit; die Methode, nach welcher dies geschieht, soll organisch-genetisch sein. „Ich nenne diese Methode organisch-genetisch im Gegensatz gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwicklung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen oder wenigstens mehr oder minder darstellen, um zur Wahrheit und Selbständigkeit zu gelangen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gang ins Auge gefaßt wird, durchlaufen hat. Was der reine Instinkt bewußtlos, aber mit sicherem Erfolge tat, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntnis tun; was die Natur mit Notwendigkeit hervorbrachte, soll die Erziehung mit Vernunft übernehmen und in ihrem Verfahren ebenso umfassend und ebenso sicher des Erfolges sein. Die Idee der Elementarbildung ist also näher bestimmt nichts anderes, als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag. Sie ist in ihrem Wesen geeignet, die Veredlung unserer Natur im ganzen Umfange ihrer Mittel zu bezwecken; sie ist in ihrem Wesen nichts anderes als die Kunst, jedes Gute der Anlage der Menschennatur aus ihr selber als aus ihrem natürlichen Boden hervorgehen zu machen." Die Bildungs-

mittel müssen nach dieser Methode Anwendungsmittel sein, d. h. sie müssen „durch ihre Anwendung, ihren Gebrauch" Veranlassung zur Entwicklung der menschlichen Kräfte geben; sie müssen auf jedem Gebiet der menschlichen Entwicklung in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden, welche der Reihenfolge der Entwicklung der menschlichen Kräfte entspricht; es müssen zunächst die „ursprünglichen Anfangspunkte aller menschlichen Bildung" aufgesucht werden, „an deren Faden sich das Kind selbständig zur allgemeinen Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen emporheben kann". So werden die Bildungsmittel zu „psychologischen Belebungsmitteln des Selbsttriebes", so „lassen sie das Kind in der ganzen Selbständigkeit seines Wesens und legen weder etwas in dasselbe hinein, das nicht in ihm ist, noch dringen sie den ihm einwohnenden Anlagen und Kräften eine willkürlich erzwungene, auf ihren einseitigen Zweck berechnete Richtung auf. Sie erregen bei dem Zögling die lebendigste innere Tätigkeit. und geben dieser Tätigkeit allen Spielraum, sich ebenso frei nach den notwendigsten und ewigen Gesetzen des menschlichen Geistes und Herzens auszusprechen, um dadurch ihr eigentümliches Wesen zu offenbaren". Der Bildungsgang muß ein stetiger sein; er muß „mit dem steigenden Wachstum der Kräfte des Selbsttriebs gleichen Schritt halten und dieselben fortdauernd mit gleichen Reizen begleiten". Der Erzieher suche also „in jeder Kunst eine Stufenfolge der Erkenntnis zu reihen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und dir selbst unvergeßlich gemachten früheren Erkenntnissen ist". Endlich muß der Bildungsgang vom Nahen zum Fernen fortschreiten; der Kreis des Wissens, dessen der Mensch bedarf, beschränkt sich auf die nächsten Verhältnisse und dehnt sich von da an konzentrisch aus.

Die physische Elementarbildung ist nichts anderes als eine psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte, die gleichfalls wiederum durch nichts anderes als durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs selber erzielt wird. Die intellektuelle Elementarbildung ist hinwieder nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Kennens durch ihren Gebrauch selber; sie zerfällt in die Elementarbildung der Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft. Die Anschauungskraft führt, wenn sie nicht verwirrt und irregelenkt wird, den Menschen von selber und unter allen Umständen zu einzelnen klaren Vorstellungen über die Gegenstände seiner Umgebung; aber die Denkkraft begnügt sich nicht mit den sinnlichen Eindrücken, sie will sich zu deutlichen Begriffen erheben, zusammenstellen, trennen und untereinander vergleichen. „Die Mittel der Ausbildung der Denkkraft haben jedoch keinen naturgemäßen Boden, wenn ihnen die naturgemäße und genugtuende Ausbildung der Anschauungskraft oder, welches ebensoviel ist, der Resultate der Anschauungskraft mangelt"; denn alle Definitionen, das Mittel für deutliche Begriffe, enthalten „für das Kind nur insofern wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des

sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist". Am wichtigsten für die Entwicklung der Anschauungs- und Denkkraft ist die Sprache, deren Basis die Sprachkraft (Ton- und Schallkraft) ist; sie „ist die Mittelstufe zwischen Anschauungs- und Denkkraft", die „Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat". Sie „bildet sich von Anfang an nur im Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse naturgemäß aus, und diese gehen ihr auch allgemein vor. Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens; das Ziel dieser Bildung ist sittliche Vollendung unserer Natur, und ihre Mittel sind Übungen im Streben nach Vollkommenheit im sittlichen Denken, Fühlen und Tun. Auf das Sichtbare gerichtet, offenbart sie sich als Moral im Handeln, auf das Unsichtbare als Religion im Fühlen oder Schauen; das vermittelnde Band beider ist die Gesinnung, die wesentlich den Charakter des Menschen begründet. Da alle diese Seiten und Elemente der sittlichen Elementarbildung in der elementaren Entwicklung der sittlichen Gefühle harmonisch vereinigt sind, so bedarf es zur Entfaltung der sittlichen Kräfte einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstanstrengung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, sowie endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht. „Da unsere Natur die Vollkommenheit der Sittlichkeit nur in einem höheren Wesen, nur in Gott zu erkennen vermag, so knüpft sich das erste, durch die Mutterliebe und den Glauben an sie erzeugte Streben nach sittlichem Denken, Fühlen und Tun an die Ahnung des Glaubens an Gott, die aus der Wahrheit der kindlichen Liebe, des kindlichen Dankes und des kindlichen Vertrauens so einfach und natürlich hervorgeht." Die ersten Keime der sittlichen und religiösen Anlagen werden durch die Befriedigung der physischen Bedürfnisse seitens der Mutter belebt und entfaltet; denn dadurch werden die Keime des Vertrauens und der Liebe entwickelt, wodurch die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit tritt und sich in immer weiteren Kreisen endlich der Begriff Gottes erschließt. Auch die weitere sittliche Bildung „bis zum christlichen Dahingeben seiner selbst für die Wahrheit und Liebe in den Tod findet nur im reinen Glauben an Gott und in wahrer Religiosität ihre Quelle und ihre reine und sichere Stütze". Sie ist erst Gewöhnung, muß aber zur naturgemäßen Begründung hinführen. Der Gang der sittlichen Entwicklung der Menschheit führt zum Christentum; in der Person seines Stifters hat sich die wahre Sittlichkeit des Menschen offenbart. Die Gesetze dieser drei Richtungen der Elementarbildung vereinigen sich durch die Gemeinkraft zu dem gemeinsamen Ziele, der Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung

aller unserer Kräfte; ohne die Erreichung dieses Ziels ist das Ziel aller Erziehung, die Entfaltung der Menschlichkeit selber, unerreichbar.

Die Elementarbildung beginnt von der Geburt an und steht in innigster Verbindung mit der Entwicklung der Natur; sie ist also Sache des Hauses und liegt in der Hand der Mutter. Im häuslichen Kreise wird das Kind zum Anschauen, Beobachten, Vergleichen und Beurteilen angehalten; die Gegenstände und Bedürfnisse des Lebens regen mit Nachdruck die Sinne des Kindes an und nötigen es zum Anschauen, Beobachten, Vergleichen und Beurteilen. Die Anzahl dieser Gegenstände und Bedürfnisse ist gering; sie stehen aber im innigsten Zusammenhang und in den verschiedensten Verhältnissen vor den Sinnen des Kindes. So schreitet das Kind langsam aber sicher in seiner Entwicklung fort und erweitert den Kreis seiner Erkenntnisse immer mehr, bis schließlich auch „das Bewußtsein des geistigen Erkenntnisstoffes, der Sprache, der Form und der Zahl, als Auffassungs-, Festhaltungs- und selbständige Bildungsmittel sich in ihm entwickeln". Die häusliche Erziehung ist das Fundament aller Erziehung; sie ist und bleibt die Hauptsache. „Von dem Augenblick an, da die Mutter das Kind auf den Schoß nimmt, unterrichtet sie es, indem sie das, was die Natur ihm zerstreut in großen Entfernungen und verwirrt darlegt, seinen Sinnen näher bringt und ihm die Handlung des Anschauens und folglich die von ihr abhängende Erkenntnis selber leicht, angenehm und reizend macht; wie so das erste Tun der einfachen verständigen Mutter Typus der Verstandesbildung und der reinen, unschuldvollen und sittlichen Mutter Typus der sittlichen Bildung ist, so ist auch das erste Tun der religiösen Mutter Typus der religiösen Bildung." Es müßte aber auch ein Kinderhaus eingerichtet werden, in welches arme Mütter, welche ihren Geschäften nachgehen müssen, ihre noch nicht schulfähigen Kinder zur Erziehung bringen könnten; es wäre dies auch der Ort, wo die älteren Schulmädchen in der richtigen Kindererziehung ausgebildet werden könnten. „Es müßten Probeschulen errichtet werden, in welchen die geistigen und physischen Elementarbildungsmittel des Volkes in ihrer ganzen Reinheit und Ausdehnung den Kindern so weit von Grund auf eigen gemacht würden, daß ein jedes aus der Schule austretende Kind mit Sicherheit imstande sein könne, alle in ihm in der Schule entfalteten Kräfte und beigebrachten Fertigkeiten auch in seinen Geschwistern genugtuend zu entfalten und ihnen beizubringen, wodurch dann der höhere Zweck, die Eltern im Land allgemein in den Stand zu stellen, nicht nur das innere Wesen der Bildung ihrer Kinder, sondern auch die Einübung ihrer äußeren Fertigkeiten in ihren Wohnstuben mit entschiedenem Erfolge zu betreiben, angebahnt und allmählich mit Sicherheit erzielt werden könnte."

An die Elementarbildung des Hauses muß sich die Bildung durch die Schule anschließen; nur durch ihre gegenseitige Einwirkung „können die Kenntnisse und Fertigkeiten zum Gemeingut des Volkes erhoben werden". „Die Schule soll den im väterlichen Hause gegründeten Geist

der Führung forthin erhalten und in der Bildung des Kindes zu allem Wissen und Können das hinzusetzen, wozu die Umstände des häuslichen Lebens und das auf die Kenntnisse des Kindes in diesem Leben Einfluß habende Personal nicht hinreichen." Sie muß das Wissen und Können, das sie dem Kinde geben kann, an das anschließen, was ihm die Mutter und das häusliche Leben schon gegeben haben; sie muß in sittlicher Hinsicht Fortsetzung des sittlichen Lebens an der Hand der Mutter und Stärkung des religiösen Sinnes werden, muß in intellektueller Hinsicht Fortsetzung und Erweiterung des freien, lebendigen Anschauens der Natur und von dieser Seite geeignet sein, das Leben in der Natur gleichsam in das Leben der Kunst hinübergehen zu lassen. Die Schulanstalten wirken „im allgemeinen nur insofern zur Beförderung der Sittlichkeit und Glückseligkeit der Menschen, als sie auf die höher und weiter führende Erziehung, die nur Eltern geben können, gegründet, und dieser mit weisem Verhältnis untergeordnet sind". Als allgemeine Volksbildungsanstalt darf die Schule keine Fächerkünstler heranbilden wollen, sondern sie soll nur die Grundlage legen zur Ausbildung der menschlichen Kräfte im allgemeinen; es ist daher gar nicht nötig, daß einer, der das Volk führen will, in allem das Detail verstehen müsse, was er will, daß es lerne, sondern die Hauptsache ist, daß er es lehre angreifen, was es muß, und denken, worüber es ihm nötig zu denken ist, alles übrige gibt sich dann von selber. Wenngleich also die Schule als das einzige wahre Mittel zu der rechten Aufklärung des Volkes die Fassungskraft desselben insbesondere durch festen Einfluß auf seine Berufsbildung zu erweitern hat, so soll der Schüler dennoch nicht von vornherein auf einen bestimmten Beruf vorbereitet werden. Die Schule muß ihre Bildung auf demselben Fundamente aufbauen wie die häusliche Bildung, durch welche das Kind zu einer segensvollen Benutzung seiner Schuljahre und Schulführung vorbereitet und tüchtig gemacht wird. Die Ergebnisse der häuslichen Erziehung werden in gutem und schlechtem Sinne die Schulerziehung beeinflussen; der Lehrer muß die Vorteile in sittlicher und geistiger Hinsicht ausnutzen und die Fortschritte einzelner zum Besten ihrer Mitschüler verwerten. Für die weitere Ausbildung der männlichen Jugend müßten Fortbildungsschulen errichtet werden. Der Lehrer muß ein Herz für die Kinder haben; die „tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen". Er muß aber auch eine wissenschaftliche und eine ausreichende Bildung in seinem Fach haben; denn jede wissenschaftliche Bildung, jede Kunst, jede Berufsbildung und jede Fertigkeit hat eben ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, das von dem bestimmten, eigentümlichen Wesen jeder anderen Wissenschaft, jeder anderen Kunst und jedes anderen Berufs verschieden ist. „Der Mann, welcher sich anmaßt, irgend eine Wissenschaft, eine Kunst oder einen Beruf zu lehren, muß die vollendete Erkenntnis der elementarischen Ausbildungsmittel der menschlichen Kräfte und Anlagen und die vollendete Erkenntnis der Kunst

und Wissenschaft, die er seinem Zögling einüben will, in sich selber vereinigt besitzen. Es ist kein Beruf auf Erden, der tiefere Kenntnis der Menschennatur und größere Fähigkeit und Gewandtheit, sie zu behandeln, voraussetzt, als gerade der des Erziehers; der Erzieher muß also die richtige Erkenntnis dessen, was die Menschenbildung ist und sein muß, sowie einen tiefen psychologischen Takt besitzen". Ein wirklicher Fortschritt in der Erziehungskunst ist jedoch nur möglich, wenn Seminare, d. h. Anstalten da sind, in denen eine bedeutende Anzahl von Jünglingen und Jungfrauen zu einer vollendeten Kenntnis und Ausübungskraft des ganzen Umfangs der echten Grundsätze der Menschenbildung und der vollendeten Mittel der Erziehungskunst erzogen und gebildet werden. Mit diesen Seminarien müssen Übungsschulen verbunden werden (Versuchsschulen), in welchen die vorhandenen Lücken des Erziehungswesens durch neue Versuche und Beobachtungen ausgefüllt und auf der anderen Seite die aufgestellten Entwicklungsmittel und Formen erprobt und die Lehrer durch Teilnahme an den auf die Begründung und den Ausbau der Methodik gerichteten Versuchen und Beobachtungen herangebildet werden.

„Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten"; es gibt „notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll". Daher ist das Ziel alles Unterrichts im allgemeinen „die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber"; neben diesem allgemeinen Zweck hat der Unterricht noch seine besonderen Zwecke zu erfüllen. Er muß sich in seiner Methode an die individuellen Anlagen anschließen und dieselben in ihrer Entwicklung fördern; er bedarf daher einer genauen Kenntnis der Menschennatur und der Gesetze ihrer Entwicklung. Sodann muß der Unterricht in jeder Wissenschaft entsprechend ihrer Eigenheit mit diesem Entwicklungsgang der Menschennatur in Einklang gebracht werden; es muß ausgemittelt werden, was in ihr durch einfache Anschauung, durch das Gedächtnis und durch die Einbildungskraft beigebracht werden und wie die betreffende Wissenschaft der formalen und materialen Bildung dienstbar gemacht werden kann. Diesen formalen und materialen Zwecken des Unterrichts entsprechend ist zuerst mit den Übungen der reinen, elementarischen Entfaltung der Grundkräfte unseres Geschlechts zu beginnen, denen sodann die Anwendungsübungen dieser Kräfte folgen. Die eigentlichen Vorteile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen; der Mensch, der viel weiß, muß mehr als jeder andere zur Einigkeit mit sich selbst, zur Harmonie seines Wissens mit seinen Verhältnissen und zur Gleichförmigkeit

in der Entwicklung aller seiner Seelenkräfte geführt werden, sonst wird sein Wissen in ihm selber zum Irrlicht, das Zerrüttung in sein Inneres bringt und ihn zum Leben untauglich macht. Daher ist der Unterricht im Verhältnis zur Erziehung nur ein untergeordnetes Bildungsmittel; die Erziehung muß mit helfen, daß die Kinder das werden, was sie sollen, und sich das einüben und gleichsam zur anderen Natur machen, was recht und gut ist und ihnen für ihr Leben not tut.

Die Sache der Unterrichtskunst ist es, die Verwirrung in der vor uns liegenden Welt der Dinge aufzuheben, die Gegenstände zu sondern, nach Ähnlichkeit und Zusammengehörigkeit zu ordnen, nach dadurch erlangter Klarheit der Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben und mit „dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung" zu bringen; diesen Weg befolgt die Unterrichtsmethode, welche auf den Gesetzen der menschlichen Natur beruht und daher die einzig wahre ist. Nach dieser Methode muß jeder gemeine Mensch wenigstens bis Vollendung der Elementarkenntnisse seine Kinder selbst unterrichten können, so daß Schulen für den ersten Unterricht beinahe überflüssig sind; sie muß einerseits die Natur des Kindes und anderseits die Natur des Lehrgegenstandes, den uns die Kultur überliefert, berücksichtigen, d. h., sie muß natur- und kulturgemäß sein. Sie muß ferner die Formen auffinden, welche die Empfänglichkeit am meisten reizen; diejenige Unterrichtsform entspricht dieser Forderung am meisten, welche die Selbsttätigkeit des Kindes anregt. Denn selbsttätig soll das Kind sich seine Kenntnisse erwerben; der Unterricht soll ihm bloß Handreichung tun, den Weg zeigen und Hindernisse beseitigen. Die geistige Regsamkeit (Interesse), die sich in der Geneigtheit zu selbständiger Bearbeitung und im Streben nach Erweiterung des Gedankenkreises zeigt, ist das wichtigste, ja das einzige erzieherische Moment des Unterrichts, durch welches dieser nicht nur den Willen zu kräftigen vermag, sondern auch den Einsichten sittlichen Wert verleiht. Dieses selbsttätige Streben (Interesse) soll nur aus Liebe zur Pflicht, zu Eltern und Lehrern und zum Gegenstand des Unterrichts, für den der Zögling durch die letzteren gewonnen werden muß, hervorgehen und darf keinen anderen Lohn zur Folge haben als den beseligenden Eindruck der sittlichen Kraft, der geleisteten Arbeit. Die naturgemäßen Unterrichtsformen sind deshalb das Katechisieren und Sokratisieren. „Die ursprüngliche Unterrichtsweise, die man Katechisieren heißt, war nichts weniger als eine eigentliche Verstandesübung, sondern eine bloße Wortzergliederung verwirrt vorliegender Sätze und hat insoweit als Vorbereitungsgeschäft zur allmählichen Klarmachung der Begriffe das Verdienst, daß es die getrennten Wörter und Sätze dem Kinde unverwirrt zur festen Anschauung einzeln vor Augen legt." Außer dieser Sonderungsarbeit ist das Katechisieren über abstrakte Begriffe nur ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne. Das Sokratisieren dagegen hat eine höhere Behandlung des Gegenstandes im Auge; es erfordert einen Hintergrund von Vorkenntnissen und das äußere Mittel

der Sprachkenntnisse. „Selbst der Habicht und der Adler nehmen den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben." Daher soll man die jüngeren Zöglinge mit Anschauungsvorstellungen unterhalten; bei den größeren aber soll man durch Sokratisieren diese Vorstellungen zu deutlichen Begriffen erheben.

Der individuelle Erfahrungskreis ist das Nächste, womit im Unterricht zu beginnen ist, und ist zugleich das geistige Organ zur Aneignung des Ferneren; der Lehrer muß sich ganz in den Anschauungs- und Begriffskreis des Kindes versetzen, gemeinschaftlich mit ihm von einer Entdeckung zur anderen schreiten. „In jedem Fach soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus in lückenlosen Reihenfolgen der Entwicklung des Kindes gemäß fortschreiten"; alle Unterrichtsmittel müssen daher in Reihenfolgen geordnet werden, welche in allen Fächern des Kennens und Könnens, von höchst einfachen Anfangspunkten ausgehend, in lückenlosen Stufenfolgen mit der Entwicklung des Zöglings gleichen Schritt halten. Hierbei soll die Ordnung, die im Gegenstand des Unterrichts selbst liegt, nicht weniger berücksichtigt werden als die Ordnung in der Natur des Kindes; denn jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, wodurch sie sich von jeder andern unterscheidet. Der *Lehrgang* ist also bedingt und begründet einerseits in der Wissenschaft und Kunst, die gelehrt werden soll, und anderseits in dem Entwicklungsgang der Menschennatur; mit beiden muß der Lehrer demnach bekannt sein.

Ausgangspunkt aller Erkenntnisse ist die *Anschauung*, daher ist sie oberster Grundsatz des Elementarunterrichts; die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis, d. h. jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und muß auf sie zurückgeführt werden können. Die Anschauung ist zunächst „das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks"; aber sie umfaßt „nicht bloß die sinnliche, äußere Wahrnehmung, sondern auch die ganze Reihe von Gefühlen", also auch die innere Erfahrung. Der Selbsttrieb zur Entfaltung unserer Anlagen und Kräfte macht uns unwillkürlich sehen, hören usw.; aber diese Tätigkeit der Sinne und Glieder ist nur dann bildend für uns, wenn ihre Kräfte zum richtig Sehen, Hören usw. hingeführt werden, d. h. zur Anschauung muß sich die Anschauungskunst, das planmäßige Vorgehen im Unterricht behufs bestimmter Erfassung und gleichzeitiger Zusammenstellung aller Einzelheiten und Erzeugung von klaren und deutlichen Anschauungen, gesellen. Die Anschauungskunst muß von dem Individuum selbst ausgehen, weil alles, was das Individuum selbst ist und fühlt, leichter klar und deutlich zu machen ist, als was außer ihm ist. „Der Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung; alles, was du selbst bist, ist dir leichter klar und deutlich zu machen, als alles, was außer dir ist; alles, was du von dir selbst fühlst, ist an sich selbst eine bestimmte Anschauung; nur was außer dir ist, kann eine

verwirrte Anschauung für dich sein; folglich ist der Gang deiner Erkenntnisse, sofern er dich selber berührt, eine Stufe kürzer, als insofern er von irgend etwas außer dir ausgeht". Deshalb geht die Kenntnis der Wahrheit bei dem Menschen „von der Kenntnis seiner selbst aus". Die Welt „liegt uns als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es", diese Verwirrung aufzuheben. Die größte Sorgfalt aber ist darauf zu richten, daß die Anfangseindrücke der wesentlichen Gegenstände unserer Erkenntnis bei der ersten Anschauung so bestimmt, richtig und umfassend vor die Sinne gebracht werden, als es möglich ist. Diese Erkenntnisse werden aber um so richtiger sein, durch je mehr Sinne wir das Wesen oder die Erscheinung einer Sache erforschen; das Wesen der Dinge aber zu erfassen, muß bei allen Anschauungsübungen das nächste Ziel sein. Daher muß man in jedem Erkenntnisfache mit solchen Gegenständen beginnen, welche die wesentlichsten Kenntnisse des Faches sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen; denn daran reiht sich von selbst alles Nebensächliche an. Endlich wird dann durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, die Einsicht über das wahre Wesen derselben erweitert, geschärft und gesichert und verhütet, daß nicht zufällige oder einzelne Eindrücke das wahre Wesen verdunkeln. Unsere Erkenntnis geht also von Verwirrung zur Bestimmtheit, von der Bestimmtheit zur Klarheit und von der Klarheit zur Deutlichkeit hinüber. Mit der Anschauung aber muß sich das Wort, der Name verbinden, denn erst dadurch wird die Sache Eigentum des Geistes; was klar angeschaut und erkannt ist, soll ausgesprochen und geübt werden. Der Kreis der Anschauungen muß sich immer mehr erweitern; die den Kindern zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen müssen bestimmt, sicher und unverwirrt eingeprägt werden und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnisse gegeben werden. Die Kenntnis der einzelnen Sachen und ihrer Benennung bildet den Stoff künftiger Urteile und Schlüsse und einen Leitfaden, an dessen Spur sich die Kinder dann selber durch Ankettung ihrer früheren und künftigen Erfahrungen weiter bringen sollen.

Die Anschauungen sind die Grundlage der Geistesbildung; ihr Ziel sind deutliche *Begriffe*. Die Anschauungen sind unbestimmt und verwirrt; sie müssen daher zu deutlichen Begriffen erhoben werden, deren letztes Mittel Definitionen sind. Zu diesem Zwecke muß man die Gegenstände unter sich sondern, die ähnlichen und zusammengehörigen in einer Vorstellung wieder vereinigen und zur Einheit eines Begriffs erheben; dies tut man aber, indem man „die ineinanderfließenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt", dann „diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt". Der Definition geht die Beschreibung voraus; das

Kind kann das, was ihm klar ist, wohl beschreiben, d. h. sagen, wie es beschaffen ist, aber noch nicht definieren, d. h. sagen, was es ist, seine Gattung anweisen. „Alle Definition, d. i. alle solche bestimmte, wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes enthalten indessen für das Kind nur insoweit wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist. Wo ihm die bestimmte Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen anderen Gedanken hinterlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe." Die Entwicklung des menschlichen Geistes ist sowohl in der Geschichte der Gattung, des Menschengeschlechts, als im Fortschritte des Einzelnen ein Gang von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen; eine begriffliche Auffassung der Welt ist das Endziel dieser Entwicklung, welches die Menschheit als Ganzes erreicht hat und zu welchem der Einzelne hingeführt werden muß. Es ergeben sich also für den Gang der Geistesentwicklung des Kindes zwei Hauptstufen: Anschauung und Denken, oder Entwicklung der Anschauungskraft und Entwicklung der Denkkraft; die Basis der letzteren ist die Abstraktionskraft, deren Entfaltung durch das Zusammenfassen, Trennen und Vergleichen der Anschauungen bewirkt wird, wodurch deutliche Begriffe entstehen. Auch zeitlich wollen diese Stufen als mit dem Alter des Kindes eintretende Entwicklungsstufen aufgefaßt sein; sie laufen aber während der Schulzeit nebeneinander her, nur tritt anfangs die Anschauung, später die denkende Bearbeitung mehr hervor; in der Vorschulzeit tritt wohl die Anschauung ohne denkende Bearbeitung auf, aber in der Schulzeit niemals denkende Bearbeitung ohne Anschauung, denn das Denken muß immer auf der Basis der Anschauung ruhen.

Bei der anschauenden und denkenden Betrachtung eines Gegenstandes muß man das Augenmerk auf folgende Punkte richten: 1. wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor ihm sind (Zahl); 2. wie sie aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei (Form) und 3. wie sie heißen (Sprache). Die Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich daher im Kreise seines Umrisses (Form) und im Verhältnis seiner Zahl und wird durch die Sprache dem Bewußtsein eigen, es wird die „Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form verdoppelt und unvergeßlich" gemacht. „Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus", Zahl, Form und Sprache sind daher die Elementarmittel des Unterrichts. Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen; alle übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem anderen jene. Zunächst ist in diesen drei Elementarfächern, in Form, Zahl und Wort, die Anschauung als abso-

lutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis festzustellen, und dann ist diese Anschauung in allen diesen Fächern zur Anschauungskunst, d. h. zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung zu Gegenständen meines Urteils und meiner Kunstfertigkeit zu machen, zu erheben; es sind also die Kinder in allen drei Fächern ihrer Erkenntnis zum umfassendsten Bewußtsein aller Anschauungen zu führen, deren bestimmtere Erkenntnis die Fundamente ihres späteren Wissens ausmachen werden. In Zahl, Form und Sprache ist also der gesamte Lehrstoff einzuschließen, und zwischen den Fächern, welche eins dieser Mittel gemeinsam haben, ist eine Verbindung herzustellen. Als Unterrichtsfächer sind daher zu nennen: 1. Tonlehre (Bildung der Sprachorgane durch Laute und Gesang), Wortlehre (Namenlehre, um die einzelnen Gegenstände kennen zu lernen) und Sprachlehre (um sich von deutlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben); 2. Meß-, Zeichen- und Schreibkunst; 3. Rechenkunst. In diesen drei Elementarfächern finden wir den Inbegriff aller Mittel der naturgemäßen Geistesbildung von ihren ersten Keimen aus vereinigt. Der Umfang der Unterrichtsgegenstände darf weder zu weit noch zu eng sein; das zerstreute Gewirr des Vielwissens entspricht nicht unserer Natur, macht unsicher und unterdrückt das Wahrheitsgefühl; die Einseitigkeit aber schränkt das Wissen enger ein, als die Bedürfnisse unseres Wesens sind. Bei der Auswahl des Stoffes ist überall darauf zu sehen, daß dem Kinde nur das geboten wird, was seinen Geist anspricht und ihm Interesse gewährt; „der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da konzentrisch aus", auch über diejenigen Dinge, die nie eigentlich zur Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit aber von andern zur Anschauung gelangten Gegenständen abstrahiert wird.

Der Eindruck und die Kenntnis von Form und Zahl gehen eigentlich der *Sprachkraft und Sprache* vorher; aber die Sprachkunst entwickelt sich schneller als die Anschauungs- und Rechenkunst. Die Sprachkunst schreitet in ihrer Entwicklung von der Schallkraft (Ton) zum Wort und von diesem zur Sprache (*Tonlehre, Wortlehre, Sprachlehre*). Diesen Weg muß auch der Sprachunterricht einschlagen; er soll die in Ton, Wort und Sprache zum Ausdruck kommenden Eindrücke (Empfindungen und Gedanken) mit all ihren Modifikationen bleibend und unmittelbar machen. Die Ausbildung der Sprachkraft, die im Dienste der Anschauungs- und Denkkraft steht, steht „im festen Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse", die ihr allgemein vorgehen; sie ist eigentlich nur eine Fortsetzung, Benutzung und Erweiterung der Anschauungskraft zur Denkkraft. Das Fundament des Sprachunterrichts ist das Redenlernen; es ist Sache des Redenhörens und des Redens selber. Das Kind hört die Töne und sucht sie nachzuahmen; es sucht dann die Worte nachzusprechen, auch wenn es von vielen die Bedeutung nicht versteht. Weiterhin muß man den Sprachunterricht mit dem Anschauungsunterricht verbinden;

die im Anschluß ans häusliche Leben erworbenen Anschauungen und Begriffe müssen schon da sein, ehe man dem Kinde das willkürliche Wortzeichen gibt, durch welches dieselben festgehalten und allgemein gemacht werden. Wie der Unterricht die Anschauungen und Erkenntnisse des Kindes über den engen Kreis seiner Umgebung hinaus nach den Bedürfnissen der Lage, Verhältnisse und Kräfte des Kindes erweitert, so geschieht dies auch mit der Sprache desselben; es ist die Aufgabe der Elementarbildung, die Mittel für diesen Unterricht zu erforschen und den Müttern mit Klarheit und Bestimmtheit in Reihenfolgen geordneter Übungen vorzulegen (Ton-, Wort- und Sprachlehre). Das Kind muß dahin gebracht werden, sich über die Anschauungseindrücke seiner Umgebung und seiner Verhältnisse bestimmt auszudrücken und dadurch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen; so ist die naturgemäße Ausbildung der Denkkraft an die Ausbildung der Anschauungs- und Sprachkraft geknüpft. Lesen und Schreiben sind nur eine künstliche Art des Redens; daher müssen die Kinder erst reden lernen, bevor sie lesen und schreiben lernen. Man muß dem Kinde die Sprachtöne in ihrem ganzen Umfange so früh als möglich zum Bewußtsein bringen, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist, und diese Fähigkeit sollte wieder vollendet sein, ehe die Buchstabenformen ihm vor Augen gelegt und die ersten Übungen des Lesens begonnen werden. Die eigentliche Sprachlehre hat zum Ziel, das Kind vollständig zu befähigen, sich über die ihm bekannt gewordenen Gegenstände und ihre Merkmale bestimmt auszudrücken und dadurch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen; dies geschieht im Anschluß an die Gegenstände der Anschauungskenntnisse, welche in Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre und Menschenkunde zerfallen. Die psychologisch begründete Sprachlehre in der Muttersprache führt zur Aufstellung eines auf die Sprachlehre allgemein anwendbaren Sprachunterrichts, die als Norm des naturgemäßen Unterrichts in allen Sprachen anwendbar ist; die Grundsätze der Ausführungsmittel einer solchen Normalform des Verstehens und Redenlernens jeder fremden Sprache müssen notwendig und in ihrem ganzen Umfang von der Art und Weise, wie das unmündige Kind seine Muttersprache lernt, abstrahiert werden. Der naturgemäße Fortschritt von der elementarischen Erlernung der Muttersprache geht zuerst zu der Erlernung der lebenden und dann erst zur Erlernung der toten Sprache hinüber, weil die Sacherkenntnis, die durch Erlernung einer lebenden Sprache dem Kinde gegeben werden muß, derjenigen, die ihm durch die Erlernung der Muttersprache gegeben worden ist, unendlich näher steht, als diejenige, die ihm klargemacht werden muß, wenn es eine tote Sprache wahrhaft und naturgemäß verstehen lernen soll. Die tiefere Erkenntnis des Naturganges in der Entfaltung der Muttersprache ist also auch das ewige Fundament und die eigentliche Quelle aller mnemonischen und psychologischen Vorteile, mit der die Kunst die naturgemäße Erlernung jeder neuen Sprache zu erleichtern

und zu behelfen vermag. Diese Erlernung geht jedoch den langsamen Gang der Erlernung der Muttersprache nicht; denn das Kind hat schon gewandte Sprachorgane und einen großen Schatz von Sacherkenntnissen durch den Unterricht der Muttersprache erlangt. Die Erlernung der fremden Sprache muß daher wie die der Muttersprache mit dem Reden beginnen; die Regeln sind das Ende eines psychologisch gut geordneten Redenlernens, deren Wesen dann als eine in ihm durch Erfahrung begründete Erkenntnis erscheint und daher bei der ersten wörtlichen Darlegung vollkommen verstanden wird. So besteht der Nutzen der fremden Sprache auch in einer Erweiterung und soliden Begründung der Erkenntnisse des Zöglings.

Der Lehre von der Form geht das Bewußtsein der Anschauung geformter Dinge voraus; aus diesen entspringt die Meß-, Zeichen- und Schreibkunst. Die Richtigkeit der Anschauung ist eine Folge der Ausmessung des betreffenden Gegenstandes; dieselbe muß dem Zeichnen desselben vorangehen, wenn das Kind durch dasselbe zu deutlichen Begriffen gelangen soll. Die Zeichnungskunst ist bloß eine Anwendung der Formen, die das Kind durch die Meßkunst kennen gelernt hat, und schreitet gleichmäßig mit derselben fort. Die Schreibkunst ist eine Art Linearzeichnung und duldet keine willkürliche Abweichung von der bestimmten Richtung ihrer Form; sie muß, wenn sie vor dem Zeichnen dem Kinde zur Fertigkeit gebracht wird, die Hand zu diesem letzteren notwendig verderben, weil sie dieselbe in einzelnen Formen verhärtet, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen notwendig voraussetzt, genugsam und sicher gebildet ist. Das Zeichnen sollte daher schon früher beginnen als das Schreiben; dadurch würde dem Kinde die richtige Formbiegung der Buchstaben erleichtert und ihm zugleich die Abgewöhnung unrichtiger Formen erspart.

Mit der Erkenntnis der Zahl beschäftigt sich die Rechenkunst; auch sie muß auf der Anschauung begründet sein, auch hier müssen wir dem Wort einen sinnlichen Hintergrund geben. Tritt derselbe Zahlenbegriff in den verschiedensten Erscheinungsformen auf, so löst er sich allmählich vom sinnlichen Hintergrunde ab und gewinnt im Geiste des Kindes selbständige Bedeutung; so wird dieses befähigt, die Zahlen als Verkürzungsmittel des Zählens zu gebrauchen, ohne an den sinnlichen Hintergrund zu denken. Zu diesem Zwecke sind Tabellen zu entwerfen, welche eine Reihe von Gegenständen enthalten, die dem Kinde den Begriff des Eins, Zwei, Drei usw. bis auf Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen; man läßt nun von den Kindern auf diesen Tabellen die einfachen, zweifachen usw. Gegenstände aufsuchen, hernach läßt man sie an Fingern, Erbsen, Steinchen usw. eben diese Verhältnisse wiederfinden und auch beim Lesen (wie viel Silben usw.? Buchstabiertafel) anwenden usw. So hat man auch Tabellen für die Zahlen über 10 und fürs Bruchrechnen. Aber „ehe die Mutter die Übung des Rechnens mit dem Kinde auf der Tabelle selbst anfängt, muß sie ihm alles das, was

in der ersten und zweiten Übung dieser Tabelle gelehrt wird, vorher mit beweglichen Gegenständen zeigen, um so das Aussprechen der Anzahl Gegenstände, die sie ihm als Anzahl ins Auge fallen macht, mit der Anschauung dieser Gegenstände und mit dem Aussprechen ihrer Namen auf das genaueste zu vereinigen".

In dieser Elementarbildung von Sprache, Form und Zahl hat das Kind auch die Elemente der Naturgeschichte und Naturlehre, der Geographie, Geschichte und Menschenkunde aus der nächsten Umgebung gewonnen; von da an kann weitergegangen werden, aber immer nach dem Grundsatz: „Das Leben bildet", also in ihrer Erweiterung allgemein aus dem naturgemäßen Bildungsgange des häuslichen Lebens hervorgehend. Für eine wissenschaftliche Behandlung dieser Gegenstände, für eine reine und umfassende „Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, der Menschen-, der Staats- und Völkerverhältnisse, des Kulturgangs unseres Geschlechts und endlich der Naturwissenschaft in ihren größeren Umrissen und Beziehungen" sind aber die Kinder noch nicht reif; namentlich ist es ein vollkommener Unsinn, Menschen, die mit der in lebendiger Anschauung vor ihren Sinnen stehenden, gegenwärtigen Zeitwelt noch nicht bekannt sind, mit dem Geist der Vorwelt bekannt machen zu wollen, der den Sinnen und der Anschauung der lebenden Welt schon seit Jahrhunderten und selber seit Jahrtausenden entrückt ist. Man muß sich daher begnügen, das vorbereitende Material des statistischen Teiles, d. h. Produkte, Einwohnerzahl, Wertsetzung, Name und Orte in Form von tabellarischen Übersichten durch mnemonisches Einüben den Kindern zum festen Eigentum zu machen; diese Einübungen des toten Gerippes sind für nichts anderes als eine Art mnemonisch erleichterte Sprachübungen anzusehen. Man sucht also „dem mit den Gegenständen der Welt vielseitig bekannten Kinde das allmähliche Klarwerden der ihm soweit bekannt gewordenen Gegenstände durch die weitere Benutzung des Wörterbuchs noch mehr zu erleichtern. Und hiermit finde ich mich von dieser Seite an den Grenzen, wo das Eigene meines Ganges endet"; die Kinder können sich, hierher gelangt, nun selbständig fortbilden, wenn ihnen dazu die nötigen Hilfsmittel dargeboten werden. „Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren — ich kenne keine; aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern."

„Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen." Der Mensch muß wissen und denken, aber er muß auch können und handeln, und beides steht in so innigem Zusammenhang, daß mit dem Aufhören des einen auch das andere aufhören muß; daher müssen die Fertigkeiten, durch welche die Befriedigung der mensch-

lichen Bedürfnisse und Begierden allein möglich ist, mit derselben Kunst gebildet und zu derselben Kraft erhoben werden, wie die Einsicht über die Gegenstände der menschlichen Bedürfnisse und Begierden. Daher ist der Zweck aller Kunstbildung, „die psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte, aus denen alle Mittel, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen, und durch welche alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden", hervorgehen. „Die Kunstkraft ist, wie jede andere Kraft des Menschengeschlechts, vor ihrer Ausbildung nur Kunstanlage, Kunstsinn; diese entfaltet sich nur durch ihre Übung, durch ihren Gebrauch zur Kunstkraft. Ihre Bildung geht offenbar von der Übung der Kräfte der Sinne, Organe und Glieder aus; das innere, geistige Wesen aller Kunst ist mit dem inneren Wesen der Geistesbildung und der Denkkraft innig verwoben", daher auch die Grundlagen beider gemeinsam und im innigsten Zusammenhang untereinander menschlich belebt, in Tätigkeit gesetzt und so sich selbst bildend benutzt und gebraucht werden; ebenso müssen sich die Kunstkräfte auch im Zusammenhang mit allen übrigen menschlichen Kräften entwickeln, da die isolierte Bearbeitung der Geistes- und Kunstkräfte zum gewaltsamen Streben nach dem sinnlichen Übergewicht jeder einzelnen menschlichen Kraft über die andere führt. Können ist ein äußerliches Darstellen des Innern, des Geistigen; die Fundamente der Kunst sind innerlich und äußerlich, sie sind geistig und physisch. Die physische Seite der Kunstbildung umfaßt die Ausbildung der menschlichen Sinne und Glieder; ihre Mittel gehen aus der Natur des Mechanismus hervor, der den Kräften der menschlichen Glieder zugrunde liegt; ihr Ziel ist „der höchste Grad des Nervenaktes, der uns Schlag, Stoß, Schwung und Wurf . . . sichert und Hand und Fuß gewiß macht". Die Bildung dieser Fertigkeit aber, von deren Besitz das Können und Tun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordern, abhängt, ruht auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, „die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen". Spezielle Kunstfertigkeiten sind Schreiben (s. o.), Zeichnen (s. o.) und Gesang; auch für den Gesang wird, wie für Schreiben und Zeichnen in der Elementarbildung, in Wort, Form und Zahl der Grund gelegt.

„Der Mensch muß nicht nur wissen, was wahr ist; er muß auch können und wollen, was recht ist. Die höchste Tatsache des Wesens und Ganges der sittlichen Entwicklung des Menschengeschlechts, welche die Geschichte der Menschheit aufweist, ist keine andere als die des Christen-

tums; die Sittlichkeit selbst, wie sie in der unwandelbaren und ewigen Beschaffenheit des Menschen liegt, hat sich in der Person und im Geiste seines Stifters geoffenbart. Dadurch erhebt sich das Christentum nicht nur zum unwandelbarsten und ewigen Prüfstein jeder religiösen Erscheinung, zum Prüfstein jedes religiösen Erziehungsversuches in seinem Wesen, sondern auch die Elemente und der Gang aller religiösen Entwicklung und Bildung sind in ihm gegeben und als solche in der Geschichte vollständig entwickelt. Die Elementarbildung gründet den Religionsunterricht auf das heilige Fundament des Christentums, und ebenso baut sie ihn auf das unerschütterliche Fundament der mütterlichen Handlungsweise." Die Art des sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers, sondern er soll teilnehmender Unterricht des Hausvaters sein, der sich an darbietende Gelegenheiten anschließt; denn er darf nicht allein auf Worten, sondern muß auch auf Taten beruhen. Die sittliche Bildung gründet sich also auf die Gefühle, die als innere Anschauungen bezeichnet werden können; die erste Stufe der sittlichen Bildung ist also „die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle". Die letzteren wie die aus den Elementen der wirklichen Erfahrung abgeleiteten Phantasievorstellungen bezeichnet man auch als „analogische" Anschauungen, d. h. als Anschauungen im übertragenen Sinne; die Phantasievorstellung kann Elemente der äußeren sinnlichen wie der inneren Anschauung enthalten. Auf Gefühl und Phantasievorstellung gründet sich die religiöse Bildung. Vom Gefühl muß also die religiös-sittliche Bildung ausgehen; da sie aber die Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes zum Ziel hat und dieses begrifflicher Natur ist, so müssen die allgemeinen Grundsätze der Begriffsbildung auch auf dem religiös-sittlichen Gebiete Anwendung finden. Aber immer müssen hier Gefühl und Tun zur rechten Geltung kommen; „an die Gefühle knüpfe man Übungen der Selbstüberwindung, um dadurch denselben unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben zu geben — die wahre sittliche Elementarbildung führt zum Fühlen, Schweigen und Tun". Erst auf die Stufe der Anschauung und Erfahrung, welche das Erkennen und Üben des Guten umfaßt, darf die Stufe der Begriffsbildung folgen, „die Bewirkung einer sittlichen Ansicht". Der Gang der sittlichen Elementarbildung zerfällt daher in drei Stufen: „die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittliche Übung durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, und Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind durch sein Dasein und seine Verhältnisse steht". Wenn daraus nur einige Hauptsätze hervorgehen, die im Gemütsleben des Zöglings das Übergewicht erlangen, so wird die Unterordnung der besonderen Wahrheiten unter diese Hauptsätze und die Überwindung vereinzelt stehenbleibender Vorurteile durch einen festen und sicheren Takt sich von selbst ergeben. Diese Hauptsätze stützen sich auf Gesinnungen und Wollungen, die der Zögling

als verbindlich anerkennt, und so betrachtet er sie als eine vom Gefühl des Könnens begleitete Norm des Handelns, als Maximen. Daher muß sich die religiös-sittliche Bildung des Zöglings an das Leben in der Familie anschließen; schon hier muß darauf gezielt werden, daß die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit tritt. Auf empirischer Grundlage müssen auch die Begriffe der Sittlichkeit entwickelt werden; ist dies geschehen, so kann man sie auch auf Gott anwenden und so im Kinde den Begriff Gott entwickeln. „Beruhigender Glaube an Gott ist in meinen Augen die Basis der Sittlichkeit des Volkes; alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruht auf diesem Glauben der Menschheit an Gott." Die ganze Bibel von dem ersten Buch Mosis bis zur Offenbarung Johannis ist nicht zur Kopfübung des Volkes bestimmt und taugt nicht dazu; dagegen sind biblische Geschichten und besonders das Leben Jesu wohl Anfang und Wesen des Religionsunterrichts. „Alles, was in den Religionslehren Streitsache ist, ist nicht für das Kindesalter und gehört nicht für den Richterstuhl des Volkes, sondern für denjenigen des gereiften Alters und für diejenigen Menschen, die in der Lage sind, sich zu der Prüfung dieser Gegenstände, nicht bloß dem Scheine nach, sondern wirklich tüchtig zu machen."

Pestalozzi war, wie alle im Dienste der Kulturentwicklung tätigen Menschen, ein Kind seiner Zeit, von der er Anregungen erhielt und unter deren Einfluß er sich entwickelte; er hat aber der Mitwelt mehr gegeben, als er empfing und so mit seinem Einfluß weit über seine Zeit hinausgewirkt. Seit der Zeit des Humanismus und der Reformation hatte man den Wert des Individuums gegenüber der Gesamtheit zu schätzen begonnen; trotz aller Gegenströmungen seitens der Orthodoxie und des Jesuitismus konnte man infolgedessen auch den Gedanken an die Rechte eines jeden Menschen auf ein menschenwürdiges Dasein nicht mehr verbannen. In der Zeit des Pietismus und Rationalismus suchte man ihn zu verwirklichen; alle, auch die niedrigsten Menschen, sollten in jenem oder diesem Leben glücklich werden. Mit diesem Bestreben stand aber die Wirklichkeit in Widerspruch; hier bestand die Kluft zwischen den herrschenden und dienenden Ständen noch fort, und infolgedessen verlor das niedere Volk immer mehr das Bewußtsein seiner Menschenwürde. Pestalozzi erkannte, daß die Erziehung und Bildung der oberen Stände trotz ihrer Verbesserung und Hebung noch lange nicht dem Ideal der Menschenbildung entsprach und sie vor allen Dingen nicht geeignet sei, dem Elende des Volkes abzuhelfen; er erkannte, daß man diese Bildung nicht einfach auf das Volk übertragen konnte, weil sie in Widerspruch mit dessen ganzem Leben stand und daher von ihm nicht erfaßt werden konnte. Er hat wie keiner vor ihm betont, daß die Arbeit an der Erhebung des Menschen zur wahren Menschlichkeit die wahre soziale Arbeit ist; er hat die Frage der Menschenbildung auf ihre soziale Grundlage gestellt. In seinem Wesen war er mehr künstlerisch als philosophisch beanlagt, da seinem Denken die strenge Logik fehlt. Die Lektüre seiner

Schriften wird durch den Mangel eines scharfen, logischen Ausdrucks sehr erschwert; wir begegnen in denselben überall geistreichen, ja zum Teil genialen Gedanken und Erörterungen, aber es fehlt die scharfe, logische Fassung und künstlerische Gestaltung, die zwingende und in sich selbst abgeschlossene Gedankenfolge, ja oft der klare Ausdruck. Er fühlte wohl das Bedürfnis nach Aufstellung philosophisch begründeter Gesetze; aber bei dem Versuche, dieses Bedürfnis zu befriedigen, unterlag er im Kampfe des Gefühls mit dem Verstande. Er war mehr Gefühlsmensch als Verstandesmensch; seine aus der Erfahrung hervorgegangenen Ideen erfaßte er erst instinktiv mit dem Gefühl, bevor sie Sache des Verstandes wurden. „Nicht aus der geistigen Tiefe der Nachforschungen über das Wesen der Menschennatur, sondern aus tausend partiellen Erfahrungen des wirklichen Tuns der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte gelangen wir zu dem großen Ziel einer psychologischen Organisation der Bildungs- und Unterrichtsmittel unseres Geschlechts; das Ganze meiner Lebensweise hat meinem Dasein keine Neigung und keine Kraft gegeben, voreilend in irgend einer Sache nach heiteren und klaren Begriffen zu streben, ehe dieselben, von Tatsachen unterstützt, selbst einen Hintergrund haben, der nur in mir selbst für sie im voraus einiges Vertrauen erweckt". Aus der reichen Erfahrung im Verkehr mit Kindern, aus den durch die Beobachtung der Kindesnatur und ihres Entwicklungsganges ihm zugeführten Tatsachen gingen seine Ideen hervor; er strebte vergeblich danach, sie in feste und klare Begriffe zu fassen und in ein System zu bringen. Aber gerade darum gab er sich ganz an seine Ideen hin, war er ganz von ihnen erfüllt; aus Liebe zum Volke und in dem Gedanken, dasselbe aus seinem Elende heraus zu einem besseren Dasein zu führen, ist er Pädagoge geworden. Seine Gelehrsamkeit, seine wissenschaftliche Bildung, war nicht groß und zeigte große Lücken; allerdings darf man es nicht wörtlich nehmen, wenn er behauptet (1782), er habe seit dreizehn Jahren, oder später (1801), er habe seit dreißig Jahren kein Buch mehr gelesen. Durch seine Lehrer Bodmer und Breitinger war er schon in der Schule in die philosophischen Lehren der Zeit eingeführt worden; durch den Verkehr mit Iselin und anderen Mitgliedern der helvetischen Gesellschaft und die „Ephemeriden der Menschheit", deren Mitarbeiter Pestalozzi war, erhielt er Kenntnis von den Bestrebungen der Zeit und hat sich auch eifrig an denselben beteiligt. Er wollte das Volk mit den weltbewegenden Ideen bekannt machen; ganz besonders widmete er sich aber in dieser Zeit (1776—1782) der Erörterung philosophischer und pädagogischer Fragen. Auch Niederer sagt: „Pestalozzi hat studiert und hat gelesen; in seiner Jugend studierte er eifrig mit größtem Erfolge die Alten und las beinahe alles ausgezeichnete Neue in der Literatur, das zu seiner Zeit erschien". Goethes Schriften waren ihm zum Teil wenigstens nicht unbekannt. Von Kants Philosophie ist Pestalozzi wohl kaum beeinflußt worden; seiner Erkenntnistheorie, soweit sie bei der Auffassung des Begriffes der Anschauung hervortreten, fehlen alle spezifischen Merkmale der Kant-

schen. Es fehlte ihm die Einteilung der Anschauungsformen in Raum- und Zeitformen; es liegt ihm fern, Raum und Zeit nur von den Erscheinungen und nicht von den Dingen an sich gelten zu lassen. Mit den Prinzipien der Philosophie von Fichte war er durch mündliche Unterredung wenigstens oberflächlich bekannt, und es waren wohl nur die sozialpädagogischen und ethischen Probleme des Philosophen, die ihn interessierten. Allerdings teilte Pestalozzi mit seinem Zeitalter den Mangel an historischem Sinn; er geht in seinen philosophischen und pädagogischen Erörterungen nicht auf die Gedanken seiner Vorgänger zurück und benutzt sie nicht zur Klärung und Vervollständigung der eigenen. Er führt seine Auffassungen über die Erziehung auf die Erfahrungen seines Lebens zurück; aber diese waren lückenhaft und mangelhaft. Es fehlte ihm an dem pädagogischen Scharfblick, den nur eine gründliche Fachbildung in Theorie und Praxis geben kann, und infolgedessen an der Sicherheit des Handelns; Gang und Gestaltung seiner Unternehmungen waren daher zu sehr von Zufälligkeiten, von andern Personen und von augenblicklichen Einflüssen und Erregungen abhängig. Was aber seiner Tätigkeit die bahnbrechende Bedeutung und was die fruchtbaren Keime zu einem weitreichenden und nachhaltigen Einfluß auf die Gestaltung der Theorie und Praxis des Erziehungswesens verlieh, das war die Tiefe seiner psychologischen Erfassung der Erziehungsgrundsätze, die Höhe des von ihm erstrebten sittlichen Zieles der Erziehung und endlich die stete Berücksichtigung des Ausgangs- und Zielpunktes bei der Darlegung des Weges.

Schon Pestalozzis Auffassung der Menschennatur und ihrer Bestimmung zeigt, daß er von den philosophischen Strömungen seiner Zeit beeinflußt worden ist; der Mensch als Individuum steht an der Spitze und in der Mitte seiner philosophischen und pädagogischen Betrachtungen, obwohl er von sozialökonomischen Gesichtspunkten aus zur Beschäftigung mit der Pädagogik kam.. Er sah das Elend seines Volkes und fand den Grund desselben in der mangelhaften Erziehung und der Unwissenheit; er „sah die höchste sittliche, geistige und bürgerliche Verwilderung", in der das menschliche „Geschlecht verblutete". Alles Elend und alles Unglück der Menschen aber wurzelt nach seiner Überzeugung in der naturwidrigen Erziehung; von hier aus mußte also die Besserung des Menschengeschlechts beginnen. „Der Gang meiner Untersuchung kann seiner Natur nach keine andere Richtung nehmen als diejenige, die die Natur meiner individuellen Entwicklung selbst gegeben — ich kann und soll hier eigentlich nichts wissen und nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt". Durch die Popularphilosophie und Rousseau wurde der menschliche Mikrokosmus Gegenstand der allgemeinen Aufmerksamkeit; er sollte sich gemäß seiner Natur entwickeln und frei und glücklich leben. Mit dem Rationalismus teilt Pestalozzi die Annahme angeborener Anlagen (Anschauungs-, Sprach-, Denk- und Kunstkraft); aber auch dem Sensualismus macht er weitgehende Konzessionen. Er

stand in psychologischer Hinsicht unter dem Einfluß der Philosophie des 18. Jahrhunderts von Leibniz-Wolff bis Kant; die Seele wurde als ein mit Anlagen und Vermögen ausgestattetes immaterielles Wesen aufgefaßt. Diese Auffassung schließt eine allgemeine, strenge Gesetzmäßigkeit des seelischen Geschehens und eine allmähliche Entfaltung desselben ein; damit aber gibt sie auch eine feste Basis für die Erziehung ab, welche die harmonische Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen zum Ziele hat. Dieser Psychologie erschien die Zerlegung der Anlagen und Kräfte in Abteilungen und zugehörige Vermögen als eine wissenschaftliche Aufgabe von prinzipieller Bedeutung; sie zu lösen war daher ihr eifriges Bemühen. Infolgedessen hat sich die Hypothese eines mit Kräften ausgestatteten Seelenwesens in der Pädagogik festgesetzt; man kann sich schwer von ihr losmachen und erklärt daher die moderne Psychologie, die sie fallen läßt, oft für die Pädagogik unbrauchbar. Indessen drückt sie doch nichts weiter aus. als die Tatsache, daß es verschiedene seelische Betätigungen gibt, die voneinander völlig unabhängig sein sollen. Dadurch aber wird gerade eine einheitliche Leitung der seelischen Akte in Frage gestellt und dem geforderten Einwirken des Verstandes auf das Willensvermögen usw. die Begründung entzogen. Pestalozzi ordnet daher auch nur Erfahrungen, die er im Verkehr mit den Kindern machte, unter die ihm geläufigen Begriffe unter; er sucht aber für die Erziehung den vielfachen Zusammenhang der Bewußtseinsinhalte zu entdecken. Die pädagogische Kunst soll das, „was die sich selbst überlassene Natur nur langsam, unsicher und lückenvoll vollzieht", in „Reihenfolgen von Bildungsmitteln" ordnen; sie muß sich demnach dem Entwicklungsgang der Natur im Einzelmenschen und dem in der Menschheit (Kultur) anschließen. Die Gedanken von der Entwicklung des einheitlichen Lebens in Natur- und Menschenwelt von der niedersten zur höchsten Stufe sind in der ganzen Entwicklung der Wissenschaft und Kunst dieser Zeit zu finden; auch die Pädagogik konnte von ihnen nicht unberührt bleiben. Im Gegensatz zu Rousseau, der in der historischen Entwicklung der Menschheit eine Verirrung erblickte, hatte Herder den Verlauf der menschlichen Geschichte als einen natürlichen Entwicklungsgang dargestellt; Pestalozzi hatte Herders „Ideen" bei Abfassung seiner später erschienenen „Nachforschungen" nicht auf sich wirken lassen; aber er will doch nicht mit Rousseau, dessen Schriften ihm teilweise bekannt waren, bei der Erziehung des Menschen bloß den Naturzustand zum Vorbilde nehmen, sondern, wie Herder, durch die Erziehung zur Menschlichkeit emporheben, weil er, wie Kant, Natur und Sittlichkeit voneinander trennt. Damit aber hatte Pestalozzi die Aufklärung, die in ihrer Ethik nicht über den Eudämonismus hinauskam und sich auch zum Utilitarismus hinneigte, überwunden; er sieht im sittlichen Willen die wahre Natur des Menschen, erhebt die Moralphilosophie zur Pflichtenlehre, ohne sie jedoch im Sinne Kants als „kategorischer Imperativ" aufzufassen, denn die Gefühle spielen bei ihm eine große Rolle. Im Anschluß an Kant, wenn auch nicht im Sinne Kants, bestimmt er die Sittlichkeit als „den reinen

Willen recht zu tun", als die Fähigkeit, „mich selbst mit allen Ansprüchen meiner tierischen Selbstsucht, der Freiheit meines Willens und seines gereinigten Wohlwollens zu unterwerfen". Pestalozzi gründet die Sittlichkeit auf den natürlichen Trieb eines natürlichen Wohlwollens; „alles, was ich als Teilnehmer eines Grundsatzes als meine Pflicht achte", kann „meine Sittlichkeit nicht in dem Grad" befördern, „als alles das, was ich mir im Gefolge eines tierisch (sinnlich) nahestehenden Gegenstandes als meine Pflicht vorstelle". Er sieht in der Pflicht unser „höchstes Gut", den „Mittelpunkt der Menschlichkeit in allen unseren Kräften", den „Willen der Menschennatur durch Glauben und Liebe zur Selbstsuchtlosigkeit, zur Hingebungs- und Aufopferungskraft für die Wahrheit und das Recht"; der Mensch soll nach ihm einerseits nach Vollkommenheit streben, anderseits das Wohl der Mitmenschen in der Gesellschaft fördern; als erstes Gesetz der inneren Veredlung bezeichnet er: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist" und als zweites: „daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende". Wir finden also in Pestalozzis Ethik auch das soziale Moment vertreten. „Ich vervollkommne mich selbst", sagt er, „wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will; die Sittlichkeit ruhet in ihrem Wesen ganz auf der Freiheit meines Willens". Mit Rousseau teilt Pestalozzi die Ansicht von der Reinheit der menschlichen Natur bei der Geburt; wenn er von Erbsünde spricht, so meint er mit Kant die sinnlichen (tierischen) Triebe im Menschen. Die Menschennatur faßt er als sinnlich-geistig auf; kann die zuerst herrschend beim Kinde auftretende sinnliche (tierische) Natur nicht durch die später in dem gesellschaftlichen Zustand zur Entwicklung kommende geistige beherrscht und so in den sittlichen Zustand übergeführt werden, so gewinnt das sinnliche (tierische) Wesen dauernd die Herrschaft, und alle Geisteskräfte, Strebungen und Fertigkeiten treten in seinen Dienst. Das Sinnliche hat also wohl einen Wert, es muß aber dem Sittlichen untergeordnet, muß ihm dienend sein; es muß sich „der inneren Vollendung des Menschentums im Menschen rein unterordnen". Auch der geschichtliche Gang der Kulturentwicklung der Menschheit ist für Pestalozzi ein Produkt der naturnotwendigen Entwicklung, welcher dem Gang der Einzelentwicklung gleicht und also auch von der Sinnlichkeit zur Sittlichkeit fortschreitet; die Erziehung, die „Kunstführung", welche die Naturgesetze nicht umgehen, aber ihren Zwecken dienstbar machen kann, ist eine Verfeinerung des Naturgangs, eine abgekürzte Wiederholung der Kulturentwicklung, durch welche die innerste Natur des Menschen, der sittliche Zustand, zur Erscheinung kommt. Dadurch aber wird der Mensch erst zum Menschen, der die ethischen Pflicht erkennt und anerkennt.

Daher bezeichnet Pestalozzi als „Ziel der Erziehung" „die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich

durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag". Bildung zur Menschlichkeit war sein höchster Erziehungszweck; aus ihr sollte eine Regeneration des Volkslebens hervorgehen. Die Idee der Elementarbildung ist für ihn „nichts anderes als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts"; ein so gebildeter Mensch muß einen „gesunden und geübten Verstand", ein „festes, kraftvolles, jeder Emporhebung und jeder Anstrengung fähiges, wohlwollendes Herz und eine Gewandtheit und Ausharrung in seinem Tun, die ihm den Erfolg dessen, was er wollte, in jedem Fall sicherte", zeigen. Ein solcher Mensch „muß nicht nur wissen, was wahr ist; er muß auch können und wollen, was recht ist". Daher sind „alle Kunstbemühungen unseres Geschlechts, die die Entfaltung und Bildung unserer geistigen und physischen Kräfte zum Zweck haben, den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unseres Geschlechts unterzuordnen". Hier stand Pestalozzi ganz auf dem Boden des Zeitalters des Neuhumanismus, Kants und Schillers; man wollte den Menschen im Menschen erkennen, um den Menschen zum Menschen zu bilden und nicht für außer ihm liegende Zwecke. Aber auch die soziale Seite der Erziehung wird von Pestalozzi nicht übersehen; sie ist ja eigentlich der Ausgangspunkt seiner Pädagogik. Aus dem Elend seiner Lage soll der Mensch zum edlen Menschentum emporgeführt werden durch innere Befreiung und Erhebung; wenn er ein sittlicher Mensch geworden ist, kann er auch seine äußere Lage verbessern und sich zur vollen Menschheitswürde erheben. Der Grundsatz, daß die Gemeinschaft erzieht, durchdringt Pestalozzis Darstellung vom Volksleben und von der Volkserziehung; „das Leben selber in seinem ganzen Umfange", heißt es in „Lienhard und Gertrud", „wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darin fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausging". Pestalozzi geht also in der Bestimmung des Ziels der Erziehung über Rousseau, Kant und die Philanthropen hinaus. Kant wie Rousseau setzen die Vervollkommnung des Menschen zum Ziel der Erziehung, jener die sittliche, dieser die natürliche; die Philanthropen stellen das Nützlichkeitsprinzip als Ziel der Erziehung hin. Das Kind, das betont Pestalozzi immer, soll aber nicht bloß zum Menschen im allgemeinen erzogen werden, sondern soll auch den Lebensbedingungen des Gesellschaftskreises, in dem es sich befindet, angepaßt werden; nicht den allgemeinen Begriff des Menschen legt er seinen pädagogischen Erörterungen zugrunde, sondern den des Menschen, wie er sich in den verschiedenen Formen des gemeinschaftlichen Lebens findet. Aber „der Mensch als Masse hat keine Tugend, nur das Individuum hat sie. Der Staat als solcher hat keine; er hat nur die Kraft, die Tugend der Individuen zu benutzen. Diese muß aber zuerst da sein"; daher muß der Einzelmensch erst zur Tugend erzogen werden; die innere Erhebung des Menschen kann nur „das Werk seiner selbst" sein. Jeden Menschen, auch den armen und niedrigen,

willens- und tatkräftig zu machen und so durch sich selbst zur Menschenwürde emporzuheben, das sah Pestalozzi als nächstes Ziel der Erziehung an; als höchstes Ziel schwebte ihm aber immer die Heilung des sozialen Elends durch eine solche Erziehung aller menschlichen Individuen vor. Ein goldenes Zeitalter im gesellschaftlichen Leben der Menschheit, wie es sich Rousseau ausmalt, kann es nach Pestalozzis Ansicht niemals gegeben haben; es mußte ihm daher auch fernliegen, das Heil der Menschheit, ähnlich wie Rousseau, bloß in der Rückkehr zum natürlichen Zustande zu suchen. Ihm ist der Mensch ein gesellschaftliches Wesen, das nur in diesem Zustand vermittelst der Erhebung zur Sittlichkeit zur Blüte seiner Entwicklung gelangt; er hat aber auch die Überzeugung, daß die Gesellschaft nur durch eine bessere Erziehung der Individuen gesund gemacht werden kann, weil durch sie eine Erneuerung des häuslichen Gemeinschaftslebens, das Element und Vorbild alles irdischen Gemeinschaftslebens, möglich ist. Pestalozzi hat, getrieben von einer unerschöpflichen Menschenliebe, die Volksbildung in ihrer ganzen Tiefe erfaßt; „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen". Er betont die allgemeine Menschenbildung ganz besonders gegenüber der Pädagogik des Zeitalters; denn dieser „war das äußere mehr, als das innere Leben, die Erscheinung mehr als das Wesentliche, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Bedürfnisse mehr als der Mensch selbst". „Die heutige Erziehung", schreibt Niederer (Pestalozzis Erziehungsunternehmen, 1812), „hat ein äußerliches, beschränktes Ziel der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbarkeit im Auge; dieser will sie das Kind anpassen. Pestalozzi ging dagegen von dem im Kinde rein und ursprünglich Gegebenen, der Menschennatur, aus und suchte es tätig anzuregen, um es selbst in innere und äußere Tätigkeit zu versetzen". Diese Erziehung zum „Menschen, die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur" soll jedem Menschen, auch dem niedrigsten, zuteil werden; in diesem Punkte unterscheidet sich Pestalozzi sowohl vom Philanthropinismus als vom Neuhumanismus, welche beide nur die Bildung der höheren Stände im Auge hatten. Diese Erziehung ist nach Pestalozzis Auffassung für alle Menschen in ihrem Wesen gleich, denn „die Entfaltung unserer Kräfte" ist „in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts ewig immer die nämliche; sie ist auch wesensgleich, da alle Menschen das Recht haben, sich auf Grund der ewigunveränderlichen Gesetze der Menschennatur und ihrer Entfaltung zur Menschlichkeit erzogen zu werden". Aber in der Form ist diese Erziehung nach Pestalozzis Ansicht verschieden, denn sie ist betreffs ihrer Mittel durch die Lebenslage, die soziale Sphäre des Zöglings bedingt; das Leben aber soll, das ist nach seiner Ansicht „der große Fundamentalsatz alles naturgemäßen Erziehungswesens", in erster Linie bilden, soll erziehlich wirken.

Soll aber die Erziehung die innerste Natur des Menschen heraus-

bilden, so muß sie die harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen und Kräfte im Auge behalten; dies ist die „Idee der Elementarbildung", welche also die Ausbildung der sinnlichen (physischen), geistigen und sittlichen Kräfte umfaßt. Aus der Unveränderlichkeit der Menschennatur in ihrem allgemeinen Entwicklungsgang und dem gesetzmäßigen Entwicklungsgang der menschlichen Kultur beim Einzelmenschen und der Menschheit folgert Pestalozzi, daß es im großen und ganzen nur eine zweckentsprechende, also gute Methode der Erziehung gebe; er fand, daß die ersten Grundlagen jedweder Erziehung und jedweden Unterrichts überall die gleichen seien und jeder Unterricht von dem auszugehen habe, was zunächst auf die Sinne einwirkt und von da aus lückenlos weiterschreiten muß, daß also die Pädagogik einzig in der Kunst besteht, dem Individuum den Weg abzukürzen, den die Natur und Kultur die Menschheit geführt haben. Die naturgemäße Entwicklung der menschlichen Kräfte muß im wesentlichen durch die Mittel des richtigen Gebrauchs geschehen; die Richtlinien dafür müssen aus der Natur des Menschen hergeleitet werden. Pestalozzi hat sich dabei nicht der Tatsache verschlossen, daß diese zweckentsprechende Erziehungs- und Bildungsmethode bei ihrer Anwendung mit Rücksicht auf die individuellen Verhältnisse zweckentsprechende Modifikationen erfahren, daß also bei der Einheit der Methode der Natur des Kindes und des Lehrers Rechnung getragen werden muß; aber immer muß das Bestreben zu erkennen sein, das individuelle Gebaren nach allgemeinen Prinzipien zu gestalten. Es war seine Absicht, daß die Lehrer nicht wie üblich durch dogmatische Überlieferung der Erfahrungsergebnisse herangebildet werden, sondern durch Teilnahme an den auf die Begründung und den Ausbau der Methode gerichteten Beobachtungen und Versuche; auf dieselbe Weise, wie die Erziehungswissenschaft entsteht, soll sie auch fortgepflanzt werden, indem die Lehrer auf denselben Weg gestellt werden, den ihre Erfinder und Fortbildner nahmen und nehmen mußten. Mit diesem individuellen Gang jedes einzelnen Forschers darf aber nicht die historische Aufeinanderfolge der durch die Forschung festgestellten Ergebnisse verwechselt werden; nicht die Reihenfolge, in welcher diese Ergebnisse auftreten, darf Richtlinie für den Unterrichtsgang abgeben, sondern die Art und Weise, wie man zu jedem der einzelnen Ergebnisse gelangte. Beides hat Pestalozzi nicht immer scharf geschieden („Es wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder der Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte; es wird ihm der Faden ihrer Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht durchlaufen hat, in die Hand gegeben"), zumal beides vielfach zusammenfällt; da er beide Gesichtspunkte auch mit seinen Zeitgenossen noch nicht voll und ganz erfaßt hatte, so setzte er immer wieder an die Stelle der Elemente der Forschungsmethode, der logischen, die psychologischen, wie sie sich aus der Natur des Kindes ohne weiteres ergeben. Er sucht daher das Wesen der Bildung nicht in der Menge des Wissens, sondern in dem lückenlosen, organischen Zusammenhang desselben, was durch die Einheit des Erziehungs-

zweckes und den inneren Zusammenhang aller menschlichen Anlagen bedingt ist; daraus geht aber auch die Forderung des Zusammenhangs aller Bildungsmittel hervor, welche alle den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unterzuordnen sind. Die sittliche und religiöse Bildung aber stellt Pestalozzi auf ihren natürlichen Boden, auf den Boden der Gemütsbildung. Die intellektuelle Bildung durch den Unterricht ordnet Pestalozzi der sittlichen Erziehung im allgemeinen unter; er hat also nur einen erziehenden Unterricht im Auge. Die Methode dieses erziehenden Unterrichts entwickelte sich allmählich bei Pestalozzi an der Hand seiner Erfahrungen; das treibende Moment dabei sind seine sozialpädagogischen Gedanken und das Streben, jedermann verständliche Unterrichtsmittel zu schaffen.

Im Gegensatz zu der Pädagogik vor Pestalozzi, welche in der Aneignung des Unterrichtsstoffes den Hauptzweck des Unterrichts sah, legte Pestalozzi den Schwerpunkt des Unterrichts in die Geistesbildung; er betont also den formalen Zweck gegenüber dem materiellen. Die Folge davon war aber, daß er, und namentlich ein Teil seiner Nachfolger, infolge der falschen Auffassung des Seelenlebens nun an eine Kraftbildung an und für sich glaubten, für die der Stoff unwesentlich sei (allgemeine Verstandesbildung, Gedächtnisbildung usw.); hieraus erklären sich die komplizierten Rechenaufgaben, das Linienkombinationswesen im geometrischen Unterricht u. dgl. Selbstverständlich will auch Pestalozzi die Kraftbildung durch einen Stoff vollbringen; aber die Hauptsache ist für ihn, daß die psychologischen Gesetze aufgesucht werden, nach denen sich die geistige Kraft entfaltet, und daß dann die Auswahl und Anordnung des Stoffes diesen Gesetzen untergeordnet werden; er will nichts wissen von einem Unterricht, der seinen Zweck in sich selbst hat und durch „schädliche Vielwisserei zu Gefahren hinsichtlich der Erziehung führen kann". Aber er will keine einseitig-geistige Bildung; er fordert ausdrücklich auch die Berücksichtigung aller übrigen Anlagen des Menschen, wodurch jene Harmonie der Kräfte, das Gleichgewicht der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte, Gemeinkraft, welche den Inbegriff der Menschlichkeit ausmacht, hergestellt wird. Die Erziehung hat die Einwirkungen der Natur und der Gesellschaft in ihren Dienst zu nehmen und in zweckmäßiger Auswahl auf den Zögling zu konzentrieren; sie hat also nach der intellektuellen Seite hin durch Darbietung geeigneter realer Objekte, nach der ethischen Seite hin durch Schaffung und Ausnutzung wirklicher Lebensfälle in die Entwicklung des Kindes einzugreifen. Von der Anschauung (Auffassung durch Sinne und Geist) soll der Unterricht ausgehen, soll diese zu klaren Begriffen erheben (Wissen, Erkennen) und diese im Handeln mit den Fertigkeiten (Ergebnis der physischen Bildung) und den sittlichen Grundsätzen (Ergebnis der sittlichen Bildung) in Beziehung setzen (Können). „Man muß alles nur wissen um des Tuns willen; Ausüben und Tun ist für alle Menschen immer die Hauptsache." Die Bildung zur und durch Arbeit ist für Pesta-

lozzi die notwendige Grundlage aller eigentlich menschlichen Bildung; „die Arbeit hat vor der wörtlichen Lehre den Vorzug der unmittelbaren sinnlichen Anwendung und Übung".

Für seinen Unterrichtsgang glaubte Pestalozzi in den Worten des französischen Erziehungsrates Glayre: Vous voulez mécaniser l'éducation" den bezeichneten Ausdruck zu finden; „ich dachte mir", sagt er, „unter diesem Wort, er wolle sagen, ich suche die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen, und das Wort, in diesem Sinne genommen, traf wirklich den Nagel auf den Kopf". Denn „es gibt notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfang und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll; ich sah also bald, die Ausforschung dieser Reihenfolge in der ganzen Umfassung der menschlichen Erkenntnisse und vorzüglich in den Elementarpunkten, von denen die Entwicklung ausgeht, sei der einfache und einzige Weg, jemals zu wahren, unserer Natur und unseren Bedürfnissen genugtuenden Schul- und Unterrichtsfächern zu gelangen". In dem Forschen nach der der psychischen Entwicklung angepaßten Reihenfolge der Unterrichtsstoffe sieht Pestalozzi einen Hauptzweck seines pädagogischen Strebens; er war überzeugt, daß mit einer solchen Reihenfolge objektiv diejenige Unterrichtsfolge gefunden sei, welche der subjektiven Entwicklung des kindlichen Geistes völlig angepaßt sei. Er wollte dem Kinde kein fertiges Wissen geben und befestigen; er wollte es aber anleiten und befähigen, sich Wissen und Können zu erwerben, „den Geist bauen und eine klar und hell angeschaute Erfahrung darin konstruieren". Deshalb kam er auf Grund seiner Erfahrungen und seines Nachdenkens zu der Einsicht, daß er von einfachen Anfangspunkten ausgehen und von den Elementen aus die Unterrichtsstoffe der einzelnen Gebiete in lückenloser Reihen- und Stufenfolge anordnen müsse, um zu gesicherten Erfolgen zu gelangen; durch praktische Übungen, die oft einseitig waren, suchte er die Richtigkeit dieser Ansicht zu beweisen. Ein bestimmter Plan lag dem Vorgehen nicht zugrunde; daher fehlt auch der wissenschaftliche Zusammenhang in seinen Versuchen. Seine „gänzliche Unwissenheit in allem" kam ihm dabei insofern zustatten, als sie ihn nötigte, auf den Anfangspunkten lange stehen zu bleiben und dabei die Bedeutung der Elemente für den Unterricht kennen zu lernen. Er will keine Kenntnisse und Fertigkeiten dem Kinde vermitteln, sondern es nur zur Erwerbung derselben befähigen; er sucht die Kräfte des Kindes allseitig zu möglichst hoher Entfaltung zu bringen, damit sie den Anforderungen des Lebens nachkommen können. Das ist nur möglich durch Anpassung des Unterrichtsganges an den Entwicklungsgang des Kindes; für diesen Zweck aber muß der Unterrichtsstoff der einzelnen Gebiete mit Rücksicht auf seinen inneren Zusammenhang in Reihen geordnet werden. Nach Pestalozzi ist für die Erwerbung unserer Kenntnisse die richtige Auswahl des Unterrichtsstoffes und die

bis zur Unterrichtskunst gesteigerte unterrichtliche Behandlung dieses Stoffes nötig; in der Aufsuchung der Richtlinie für diese Unterrichtskunst liegt seine Bedeutung für die Didaktik.

Die Methode des Unterrichts zu finden, die diesen Forderungen entspricht, war Pestalozzis Bestreben; er wollte die unfehlbaren Mittel und Wege zur allgemeinen Menschenbildung ausarbeiten und der praktischen Durchführbarkeit den Weg bereiten; was er tat, das waren allerdings nur Versuche, ein Pulsgreifen der Kraft im Geiste seiner Zeit. Er beobachtete für diesen Zweck das Verhalten der Kinder während des wechselseitigen Unterrichts in Stanz; in der Art und Weise, wie das lehrende Kind, das in seiner geistigen Entwicklung ihm nahestehende, zu belehrende Kind in das Verständnis der Unterrichtsstoffe einführte, erhielt er die Richtlinien für das richtige Lehrverfahren. Unter dem ABC der Anschauung versteht Pestalozzi eine in Stufenfolge geordnete Reihe von Grundformen der Bildung, wodurch es möglich ist, den Unterricht dem jeweiligen Stande der geistigen Entwicklung des Kindes anzupassen; von den Elementen ausgehend will er dadurch die Entwicklung des Kindes zu möglichster Vollkommenheit und harmonischer Ausgestaltung bringen. Wohl war er nicht der erste, welcher die Anschauung als Ausgangspunkt aller Erkenntnis fordert; aber er hat den Begriff der Anschauung von einer neuen Seite erfaßt. Das haben seine Zeitgenossen aber nicht erkannt; deshalb konnte Steinmüller in Guts-Muths „Bibliothek der pädagogischen Literatur" (1802) sagen: „Nur muß Pestalozzi sich nicht einbilden, etwas auch uns Neues entdeckt zu haben. Seinen Hauptsatz, auf den er sich soviel zugute tut, daß er die Anschauung zum Fundamente der Erkenntnis gesetzt habe, hätte er nicht bloß in unseren neueren pädagogischen Werken seit Basedow tausendmal wiederholt finden können, sondern schon vor 150 Jahren hat ihn Comenius beinahe mit denselben Worten ausgedrückt". Die verschiedene Auffassung des Begriffes Anschauung hängt von dem philosophischen (erkenntnis-theoretischen) Standpunkte der betreffenden Pädagogen ab; denn der Begriff der Anschauung setzt ein bestimmtes Verhältnis der menschlichen Geistestätigkeit zur Außenwelt voraus, d. h., ob das anschauende Subjekt sich passiv oder aktiv dabei verhält. Die bis zu Descartes herrschende aristotelische Erkenntnistheorie vertritt die empiristische Auffassung von der Entstehung der Sinneswahrnehmungen; von ihr wird Comenius bei der Auffassung des Begriffes der Anschauung beeinflußt. Auch Locke steht auf diesem erkenntnistheoretischen Standpunkte; er ist dem Sensualismus verwandt, der die englische Erkenntnistheorie bis in die Neuzeit beherrscht. Comenius und seine Nachfolger bis zu und mit den Philanthropen verstanden daher unter Anschauen bloß das Schauen, also das Wahrnehmen durch den Gesichtssinn, wobei die Seele sich passiv verhält (wie Wachs, „welches die Bilder aller Dinge aufnimmt", wie Comenius sagt); auch Rousseau legt dem Begriff der Anschauung die empirisch-sensualistische Auffassung der Erkenntnistheorie zugrunde. Der von Salzmann eingeführte An-

schauungsunterricht sollte, wie auch bei Campe, v. Rochow u. a., in dem Kinde ein gewisses Kapital bestimmter Grundbegriffe und Erkenntnisse anlegen, die zur Beurteilung der Natur- und Kunstgegenstände befähigen sollten; man wollte so den im Kinde schlummernden „Kunstsinn" und „Erfindungsgeist" wecken und zu einem zielbewußten Schaffen hinführen. In der Descartesschen Erkenntnistheorie liegen die Keime zu einer aprioristischen Auffassung; sie tritt aber erst in der Leibniz-Wolffschen Philosophie deutlich hervor, in welcher die Seele als tätige Substanz erscheint. Diese aprioristisch-aktive Auffassung des Begriffs der Anschauung finden wir bei Pestalozzi; die Dinge sind für ihn nur die Veranlassung zur Entfaltung der seelischen Kräfte und somit auch zur Bildung der Anschauung durch diese Kräfte. Schon Johannsen weist nun in seiner „Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode" (1804) auf den Unterschied in der Auffassung des Begriffs „Anschauung" zwischen Pestalozzi und seinen Vorgängern hin. Das, was die herrschenden Pädagogen Anschauung nennen, hebt er hervor, sei nur ein leidendes Auffassen der sinnlichen Wahrnehmung der Gegenstände, so wie dieselben sich unseren Sinnen darstellen, Pestalozzi dagegen verstehe unter Anschauung das tätige Auffassen der Gegenstände, so wie sich das Wesen derselben dem Geiste darstelle; der bisherige Unterricht sei trotz der Regeln, vom Nahen zum Fernen und vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, planlos verfahren, Pestalozzi habe dagegen eine strenge Ordnung und psychologische Reihenfolge geschaffen, die Anschauung zur Anschauungskunst erhoben; die alten Pädagogen hätten daher jeden sinnlichen Gegenstand zugleich erschöpfend behandelt, Pestalozzi dagegen habe zunächst nur das Wesen der Gegenstände, die dasselbe in erster Linie bestimmenden Merkmale, als welche ihm Form und Zahl erschienen, auffassen lassen und erst an diese die andern, zufälligen Eigenschaften angeschlossen. Niemeyer (s. später) hat allerdings diese Behauptungen bestritten; aber auch Fichte hebt hervor, daß Pestalozzi unter Anschauung etwas anderes verstehe, als „jene blind tappende und betastende Wahrnehmung", durch welche der Zögling lediglich befähigt werde, „das durch die Erziehung ihm hingegebene Bild leidend aufzufassen, es hinlänglich zu verstehen und es also, wie es ihm gegeben ist, zu wiederholen"; Pestalozzis Anschauen dagegen, meint Fichte, sei Selbsttätigkeit. In der Auffassung des Begriffs der Anschauung bei Pestalozzi zeigt sich deutlich der Einfluß der Leibniz-Wolffschen Erkenntnistheorie. Das vor den Sinnen Stehen der Gegenstände ist die Gelegenheitsursache zur Entwicklung der Anschauungen, die aus dem unbewußten Zustand in den bewußten und dann aus dem verworrenen, in den klaren und deutlichen in lückenlosem Fortschritt übergehen. Für ihn ist Anschauung zuweilen gleichbedeutend mit Erfahrung des Kindes überhaupt, mit der Summe seiner Erlebnisse; die naturgemäße Ausbildung unserer Kräfte geht von dem Eindruck aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht und die, indem sie unsere inneren und äußeren Sinne berühren, den unserer Geisteskraft

wesentlich innewohnenden Trieb, sich selber zu entfalten, anregen und beleben. So ist für Pestalozzi die Anschauung nicht ein bloß passiver Sinneseindruck, sondern sie schließt eine innere Selbsttätigkeit ein. Offenbar hat Pestalozzi den Begriff tiefer und weiter gefaßt wie seine Vorgänger; ihnen war es die sinnliche Auffassung, ihm die geistige. Pestalozzi wollte alles Geistesleben, auch die sittlichen Gefühle, vornehmlich aber das begriffliche Erkennen auf die Anschauung begründet haben; ihm ist die Anschauung das Ganze, die „Elementareigenheiten" des Form und Zahl wie „alle übrigen Eigenschaften", einschließlich der Erzeugnisse aller fünf Sinne in sich vereinigenden Außenseins. Zahl und Form sind also wohl „Elementareigenheiten" der Anschauung, aber nicht für sich allein die Anschauung; in der Anschauung sind vielmehr alle Eigenschaften vereinigt, jedoch sollen die übrigen Eigenschaften an Form und Zahl angeheftet werden. Allerdings hat er dann auch wieder den Begriff Anschauung nur von der intellektuellen Seite ins Auge gefaßt; es fehlt ihm eben an der tieferen psychologischen und logischen Bildung, um immer sich klar ausdrücken zu können. Die Erkenntnis sollte nach Pestalozzi nicht aus der Vergleichung von Begriffen durch Reflexion, sondern unmittelbar aus der Anschauung hervorgehen; wenn z. B. nach der herrschenden Euklidischen Methode in der Mathematik der Satz von der Gleichheit der Basiswinkel im gleichschenkligen Dreieck dadurch festgestellt wird, daß man die Höhe errichtet und den Nachweis des Deckens der beiden dadurch entstehenden Dreiecke führt, so soll nach Pestalozzis Methode die bloße Anschauung des gleichschenkligen Dreiecks oder der Nachweis durch Messen der Schenkel und Winkel genügen, um erkennen zu lassen, daß die Gleichheit der Schenkel notwendigerweise die Gleichheit der Basiswinkel nach sich ziehe. Die Anschauung im Sinne Pestalozzis besteht nicht bloß in dem Zusammensein von einzelnen Vorstellungen; sie ist vielmehr eine Erkenntnis von Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen eines Gegenstandes, also in einer Reihe von Urteilen. Da nach Pestalozzis Ansicht das herrschende Katechisieren in nichts anderem als Kombinieren und Vergleichen von Begriffen bestand, so polemisierte er heftig gegen dasselbe und verlangte statt dessen im Elementarunterricht die Anwendung der Anschauungsmethode. Es ist und bleibt Pestalozzis großes Verdienst, an die Stelle der zu seiner Zeit herrschenden wissenschaftlichen Methode des begrifflichen Erkennens die Elementarmethode des unmittelbaren, anschaulichen Erkennens gesetzt und so eine Umbildung des Erkenntnisweges für den Elementarunterricht angestrebt zu haben. Er stand mit seinem Anschauungsprinzip völlig auf idealistischem Boden; die Seele erscheint ihm gegenüber der Außenwelt als eine aktive Macht, welche auf Grund der Sinneseindrücke die Anschauungen hervorbringt. Es sind Kantsche Gedanken, die hier bei Pestalozzi unter dem Einfluß der Leibniz-Wolffschen Erkenntnistheorie hervortreten, wenn auch nicht in der Schärfe wie bei Kant; er selbst hat ja auch bekannt, „sein Erfahrungsgang habe ihn im wesentlichen den Resultaten der Kantschen Philosophie nahe

gebracht". Sinnliche und geistige Tätigkeit, Erkenntnis und Einsicht, Anschauen und Urteilen sind in Pestalozzis Anschauung innig miteinander verbunden; in den von diesem Gesichtspunkt aus von ihm aufgestellten Anschauungsübungen, so einseitig dieselben auch im einzelnen sind, liegt sein Verdienst um den Elementarunterricht. Er will durch die Anschauung zur Erkenntnis, d. h. von der unbestimmten und verwirrten zur bestimmten und klaren Anschauung führen, die dann zu Begriffen, dem Mittel zur Erwerbung neuer Erkenntnis, hinführen; hierzu bedarf es des Zusammenwirkens von Sinn und Geist, der Anschauungskunst. Sie geht aus von dem „Berührtwerden" der Sinne und dem daraus hervorgehenden „vor den Sinnen Stehen der Gegenstände", von den Reaktionswirkungen der gereizten Nervensubstanz; in dem Maße, als der Geist mit Bestimmungen in das sinnliche Schaffen eingreift, erfolgt dann die „Regemachung des Bewußtseins der Eindrücke", aus denen dann als Produkt die bestimmte Anschauung hervorgeht. Je nach dem Grade der individuellen Kraftentwicklung, je nach der Beschaffenheit (Quantität und Qualität) der den sinnlichen Wahrnehmungen und Gefühlen aus dem Seelenleben entgegenkommenden Vorstellungen und Gefühlen wird daher die Anschauung einen ganz verschiedenen Vollkommenheitsgrad bei dem einzelnen Individuum haben (Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit); diese individuelle Kraftentwicklung bis zum höchsten Grade der Vollkommenheit zu steigern, ist sein Bestreben, das ihn zur Aufsuchung der Elementarmittel des Unterrichts und der psychologischen Reihenfolge derselben führt. Der Gang des Unterrichts, die normalen oder formalen Stufen aber sind von ihm im wesentlichen klar erkannt worden; der Unterricht hat die verwirrten Anschauungen des Schülers einzeln zu vergegenwärtigen, hat sie in verschiedenen wandelbaren Zuständen vorzuführen und zu Begriffen zu erheben und hat sie endlich mit dem ganzen Kreise unseres Wissens in Verbindung zu bringen.

Der durch die Anschauung und ihr erfaßtes Wesen des Dinges kommt nun nach Pestalozzis Ansicht in Form, Zahl und Sprache, den drei Elementarmitteln des Unterrichts, zum Ausdruck; Form und Zahl enthalten das Wesen der Dinge, die Sprache gibt den Namen. Form und Zahl sind für Pestalozzi „psychische Allgemeinheiten" und damit Elementarpunkte des Unterrichts, weil sie „allen möglichen Gegenständen unbedingt" anhaften; der Name dagegen ist keine psychische Allgemeinheit, aber dennoch als Mittel, die psychischen Allgemeinheiten und alle übrigen Eigenschaften auszudrücken, ein Elementarpunkt des Unterrichts. Daher sind für Pestalozzi Zahl, Form und Sprache die Anfangs- und Fundamentalpunkte des Unterrichts; sie sind der Mittelpunkt des Elementarunterrichts. Er glaubte damit den gesamten psychischen Vorgang, mit dem sich der Mensch Anschauungen erwirbt, erschöpft zu haben; Form, Zahl und Name scheinen ihm alles zu umfassen, was zu dessen Kenntnis nötig ist. Er wußte wohl, daß außer Form und Zahl auch noch die anderen sinnlichen Eigenschaften als Elemente totaler sinnlicher Anschauungen ins Auge zu fassen seien; aber er hielt Form und Zahl für das Wesentliche aller

Dinge, an welches sich die „übrigen Beschaffenheiten und Qualitäten" (Farbe, Geruch, Geschmack, Rauhe, Glätte, Gewicht usw.) anlehnen. Er wußte auch wohl, daß die Sprache als „Elementarmittel" nicht der Form und der Zahl gleichwertig ist; er wußte, daß die ursprüngliche Schöpfung des Gegenstandes in der Erkenntnis auf Form und Zahl beruht, und die Sprache erst bei der wiederholenden Nachschöpfung der ersten Schöpfung durch die Fixierung behilflich ist. „Ich finde", sagt er in seiner Selbstkritik, „daß ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden könnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur bestimmtesten Notwendigkeit zu erheben; ich finde endlich, daß ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitiger, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts näher gebracht habe." Er wollte die ersten Schritte in der Entwicklung des menschlichen Geistes und die denselben entsprechenden Stoffe der geistigen Arbeit feststellen; er ging dabei von den bestehenden Ansichten und Zuständen aus und schritt bis zu den ersten Anfängen zurück und fand in Form, Zahl und Sprache die Stoffe, die den Geist in seinen ersten Stadien zu entwickeln vermögen. Offenbar will Pestalozzi sagen: die Vorstellung eines Dinges beginnt mit der Auffassung der Einheit, abgesondert von den mit ihm verbundenen Einheiten; sie ist anfangs eine dunkle Gesamtvorstellung, bei welcher die Form besonders hervortritt, und wird im Wort festgehalten. Damit stellte Pestalozzi für das Zustandekommen der Kenntnisse das Objekt nicht nur als den Ausgangspunkt, sondern auch seine Erscheinungsweise als das bestimmende und leitende Moment dieses Vorganges hin; der objektiv-gegenständliche oder realistisch-empirische Gesichtspunkt ist also für ihn maßgebend. Er war durch Beobachtung der Kinder, auf induktivem Wege zu dieser Erkenntnis gekommen; insofern diese Kenntnis der Außenwelt nur durch die Tätigkeit der Sinne vermittelt werden kann, versteht er unter Anschauung allgemeine Sinnestätigkeit und bezeichnet sie „als absolutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis". Nach seiner Auffassung müssen die Gesetze, welchen sich die Entwicklung der menschlichen Geisteskraft unterzuordnen hat, also die psychologischen Gesetze, die nämlichen sein wie diejenigen der physisch-sinnlichen Natur, von denen er ausgeht, und die er der Auffassung des Begriffes der Anschauung und seiner Methode überhaupt zugrunde legt; er will durch Anordnung aller Darstellungen der physischen Welt in eine Kettenfolge mit psychologischer Kunst von der Anschauung zu deutlichen Begriffen gelangen. Diese Ketten- oder Reihenfolge glaubt er in der Auffassung aller Gegenstände nach Form, Zahl und Wort gefunden zu haben; sie sind ihm daher die Elemente, von denen aller Unterricht auszugehen hat. Seine diesbezügliche Auffassung ist schon von seinen Zeitgenossen mißverstanden worden; man hat ihm schon zu seinen Lebzeiten vorgeworfen, daß er von seiner Auffassung der Anschauung als

Sinnestätigkeit schon dadurch abgewichen sei, indem er das Wort als Element der Anschauung bezeichnet und infolgedessen einen reinen Wortunterricht eingeführt habe. Aber Pestalozzi hat die Sprache nur als Mittel aufgefaßt, die Elemente der Anschauung, Form und Zahl, bestimmt zu machen, zum bestimmten Bewußtsein zu erheben; Form und Zahl sind ihm die eigentlichen Elementareigenheiten aller Dinge, an die sich alle übrigen Mittel zur Verdeutlichung unserer Begriffe anschließen, die alle durch die Sprache von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden. „Meine Unterrichtsweise", sagt Pestalozzi, „zeichnet sich vorzüglich darin aus, daß sie von der Sprache, als Mittel, das Kind von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen größeren Gebrauch macht, als bisher geschehen ist." Pestalozzis Darstellung kann ja manchmal den Gedanken erwecken, er sei der Ansicht, daß mit den Worten „alle übrigen Eigenschaften der Dinge" (außer Form und Zahl) dem Kinde zugleich gegeben seien; allein er ist sich doch immer bewußt, daß der Unterricht in den „übrigen Eigenschaften der Dinge" an die „Elemente" Form und Zahl anzuschließen ist. Er unterscheidet aber zwischen bestimmter, klarer und deutlicher Erkenntnis; das Bewußtsein von Form, Zahl und Name führt nach seiner Ansicht nur zur bestimmten Erkenntnis. Die klare und deutliche Erkenntnis soll dadurch gewonnen werden, daß zu den Elementen noch die Sinnesqualitäten hinzukommen; diese erhalten aber auch wieder durch das Wort die Bestimmtheit. Damit aber die dunklen Gesamtvorstellungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden, müssen aus den drei Elementarmitteln drei Elementarfächer (Zahlen-, Formen- und Sprachlehre) werden, in deren jedem die ganze Entwicklung von deutlichen Anschauungen zu klaren Begriffen durchlaufen werden soll; da Pestalozzi nur die Elementarbildung, nicht die ganze Volksschulbildung im Auge hat, da er ferner Anschauungsunterricht und Gesang in den Sprachunterricht und Schreiben und Zeichnen in die Formenlehre einschließt, so hat er die Hauptfächer des Elementarunterrichts methodisch bearbeitet und besonders die Anschauung nach Zahl und Form, sowie den Sprachunterricht zum Fundament desselben erhoben. In zweifacher Hinsicht aber hat offenbar Pestalozzi Veranlassung zur einseitigen Auffassung seines Begriffes der Anschauung und zur Kritik desselben gegeben; einmal sind mit Form und Zahl nicht alle Elemente der Anschauung wiedergegeben, und dann sind Form und Zahl nicht elementar, sondern noch zerlegbare Bestandteile der Anschauung. Pestalozzi hat den objektiv-gegenständlichen Gesichtspunkt als identisch mit dem subjektiv-psychologischen betrachtet; infolgedessen vermischt er die Analyse der Eigenschaften der Dinge mit der Analyse der Bewußtseinsinhalte. Wollte er, wie es seine Absicht war, psychologisch verfahren, so mußte er zu einer Zergliederung der Bewußtseinsinhalte gelangen; auf diesem Wege wäre er dann zu den Empfindungsqualitäten der verschiedenen Sinnesgebiete und ihren Intensitäten, sowie zu den räumlichen und zeitlichen und mit letzteren auch zu den numerischen Empfindungen, resp. Vorstellungen gelangt. Es ist nicht richtig, daß, wie

Pestalozzi annimmt, alle Gegenstände Form und Zahl haben, die übrigen Eigenschaften aber nicht „mit andern Gegenständen gemeinsam" haben; denn jeder Gegenstand hat Sinnesqualitäten (Farbe, Helligkeit, Rauhigkeit, Glätte usw.). Er verwechselt ferner das „Allgemeine", d. h. die immer wiederkehrenden Eigenschaften der Dinge mit dem Elementaren; die Elemente der Erkenntnis brauchen nicht als Eigenschaften der Dinge immer wiederzukehren, und die Eigenschaften der Dinge brauchen keine psychischen Elemente zu sein. Die Form ist kein elementarer, sondern ein zusammengesetzter Eindruck des Flächenhaften, der Tiefe und des Umrisses; die Zahl ist eine Zusammenfassung von Einheiten, die wieder Zusammenfassungen sind. Allerdings sind Form, Zahl und Name drei Hauptfälle von komplizierten Vorgängen des Anschauens; denn bei der Anschauung erkennen wir immer die Form, fassen die Zahlenverhältnisse der anschaulichen Dinge auf und benennen die Anschauungen. Aber das Benennen gehört nicht zur Anschauung, sondern ist ein besonderer Vorgang; deshalb gehört auch das Wort nicht zum Begriff der Anschauung. Auch das Wort (der Schall) ist kein Element; es ist eine Summe von Gehörsempfindungen. Pestalozzi hat ja darin recht, daß er die außerordentlich große Bedeutung der Benennung der Eigenschaften und Zustände der Dinge für die Bestimmtheit unserer Erkenntnis und die Sicherheit des Behaltens derselben hervorhebt und auch darin, daß in den meisten Fällen mit dem Erkennen und Wiedererkennen der Dinge und ihrer Eigenschaften ein Benennen verbunden ist; aber das Wort ist immer doch nur ein Mittel, nicht ein Element der Anschauung. Auch die Zahl gehört nicht mehr zur reinen Anschauung; Zahlen sind Begriffe, und Zahlenoperationen sind logische Operationen. Das Quadrat erschien ihm als „Urform aller Ausmessungsformen", weil es das einfachste Abstands- und Lageverhältnis, Gleichheit der Längen und Winkel, miteinander verbindet; denn die Gleichheit ist die zur Bestimmung aller Ungleichheiten notwendige Beziehungsgrundlage, und durch die zweifache Gleichheit können alle die Beziehungen des Abstandes und der Lage bestimmt werden. Dabei ging er von der Ansicht aus, daß „das Fundament der Maß- und Zahlverhältnisse im menschlichen Geist ein und dasselbe" ist und man beide auch im Unterricht vereinigen müsse; daher fordert er, „daß unsere Ausmessungsformen als erste Fundamente der Zahlverhältnisse und die Fundamente der Zahlverhältnisse als erste Fundamente der Ausmessungsverhältnisse gegenseitig gebraucht werden können". Da aber alle Messung auf Zählung und Rechnung beruht, so schien ihm die Zahl noch in bestimmterem Sinne als fundamental als die Form; sie ist für ihn eine „einfache Folge der Elementarkraft, durch welche wir das Verhältnis des Mehrs und des Minders in allen Anschauungen uns selbst zum klaren Bewußtsein zu bringen und uns dieses Verhältnis bis zur deutlichsten Bestimmung vorzustellen imstande sind". Mögen in dieser Hinsicht aber auch die Ansichten noch auseinandergehen, verdienstvoll ist jedenfalls das Bestreben Pestalozzis, die Anschauungen überhaupt zu zergliedern und in ihre

Elemente zu zerlegen; leider sind seine meisten Nachfolger nur wenig oder gar nicht über seine Auffassung der Anschauung hinausgegangen. Sie haben meistens Pestalozzis Elementarmittel des Unterrichts in ihrem Wert für die Bildung überschätzt und den Bildungswert der anderen Elemente unterschätzt; es ist die einseitige und damit falsche Auffassung der Bildung als rein formal, wodurch viel Abstraktes und Mechanisches in die Formen-, Zahlen- und Sprachlehre und durch letztere auch in seinen Sachunterricht kam. Sie unterschätzten das Sinnliche in der Anschauung und überschätzten das Geistige, deshalb gingen sie in der Formen- und Zahlenlehre nicht von den sinnlichen Anschauungen aus, sondern entwickelten Formen und Zahlen an Versinnlichungen derselben, an Linien, Ziffern usw., setzten also an die Stelle der natürlichen Anschauungsmittel künstliche Anschauungsmittel. Das lag nicht in Pestalozzis Absicht, denn er ist z. B. mehrfach auf die Gewinnung der Zahlbegriffe aus den Materien der Naturanschauung zurückgekommen und soll dies der Benutzung der Tabellen vorausgehen; aber in der praktischen Ausführung und von seinen Nachahmern wurde das aus dem Auge verloren und damit auch die Beziehung zum praktischen Leben. Er selbst hat das auch erkannt; er erklärt seine diesbezüglichen Versuche als Ergebnisse unreifer Ansichten, als ein „Haschen nach Bildungsmitteln, über deren Natur er noch nicht im klaren war". Aber, und das ist das Wichtigste und Wertvollste an der Sache, er hat den ersten Versuch gemacht, die Anschauungswelt in ihre Elemente zu zerlegen und die Gewinnung und kunstgerechte Verwendung derselben zum Gegenstand des ersten Unterrichts zu machen, um dadurch die naturgemäße, harmonische Entfaltung aller Kräfte des Menschen behufs der Herausbildung der sittlichen Natur desselben anzubahnen; darin liegt das Originelle und das Wesentlichste seines Elementarunterrichts und seiner ganzen Pädagogik.

Daß er zur vollen Klarheit in der Didaktik nicht gelangt ist, liegt darin, daß ihm die Vereinigung der formalen mit der materiellen Bildung, des objektiven mit dem subjektiven Gesichtspunkte, nicht gelungen ist; daher kann es auch scheinen, als habe er die technische, sittliche und religiöse Bildung hinter die intellektuelle zurückgestellt. Er sieht das Ziel aller Wissenschaften in der Bildung von Begriffen, zu denen er auch die Gesetze rechnet; Begriffe aber sind eine Summe von Urteilen, während das Gesetz nur ein Urteil ist. Das Ziel der Wissenschaften kann nur die Bildung von richtigen Urteilen sein, unter welchen diejenigen am wertvollsten sind, welche eine Beziehung der Abhängigkeit ausdrücken (Gesetze). Die letzteren, die Gesetze, entstehen durch Induktion; die Begriffe werden durch Abstraktion gebildet. Das Verständnis von Begriffen und Gesetzen setzt schon ein ziemlich entwickeltes Abstraktionsvermögen voraus, das erst mit dem Alter sich entwickelt; daher versteht Pestalozzi wohl unter dem naturgemäßen Gang von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen weniger den Gang eines Lehrverfahrens als vielmehr den Gang des Lehrplans, den Lehrgang. Daß er in diesem auch die technische Bildung

beachtet wissen will, geht unzweideutig aus verschiedenen Stellen seiner Schriften hervor; er hat nur keine näheren Ausführungen darüber gegeben. Rendschmidt, einer der preußischen Eleven, die von der Regierung zu Pestalozzi geschickt wurden, schreibt in seinem Bericht an den Staatsrat Nicolovius (1811) über die „Pestalozzische Lehrart": „Die Gründung seines pädagogischen Systems auf das allgemeine organische Gesetz der menschlichen Entwicklungskraft, im Physischen, Geistigen und Moralischen", ist eines der wichtigsten „unter Pestalozzis eigentümlichen Prinzipien"; die Hauptfunktionen des Körpers, Geistes und Gemüts sind: „Aufnehmen, verarbeiten und produzieren". . . . „Der Körper bedarf zu seiner Ausbildung eines bestimmten Maßes von Bewegung, Übung; das zur Bildung Gegebene sind die Gliedmaßen und Sinne. . . . Das erste Geschäft des Geistes ist Aufnahme der äußeren Eindrücke durch die Sinne, anderseits das Produzieren vom inneren Leben. . . . Die Erziehung soll alle bildbaren Kräfte des Kindes so anregen, daß sie sich von innen aus, vermöge des ihnen zur Übung Dargebotenen, erweitern und stärken. Ihr reicht der Unterricht die Hand, indem er dem Zögling die Früchte der Kultur, an deren Erzeugung das Menschengeschlecht seit jenem Ursprunge gearbeitet hat, zur Aufnahme darbietet. Beide, Erziehung und Unterricht, sind eng miteinander verbunden; erstere gründet sich im Kinde auf den Trieb der eigenen Tätigkeit, letzterer auf das Gedächtnis und den Verstand. . . . Stoff zur physischen Bildung geben, wie schon erwähnt, Übungen der Glieder und Sinne, dies aber nicht allein zu mechanischen Zwecken der leiblichen Existenz, sondern auch zu Kunstzwecken." Nach Pestalozzi sollen die Fertigkeiten, welche das Können und Handeln ausmachen, ebenso weit wie die Kenntnisse und Einsichten ausgebildet werden; denn „es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen". Der Mensch muß wissen und denken, aber er muß auch können und handeln, und beides steht in so innigem Zusammenhang, daß mit dem Aufhören des einen auch das andere aufhören muß; daher müssen die Fertigkeiten, durch welche die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse und Begierden allein möglich ist, mit derselben Kunst gebildet und zu derselben Kraft erhoben werden, wie die Einsicht über die Gegenstände der menschlichen Bedürfnisse und Begierden. Unter harmonischer Bildung versteht Pestalozzi die Herstellung des relativen Gleichgewichts zwischen den geistigen, sittlichen und körperlichen Kräften unseres Geschlechts, der Geistes-, Gemüts- und Kunstkraft; die physische Erziehung umfaßt bei ihm die Entfaltung und Entwicklung der physischen Kunstkraft und die Übung derselben bis zur Fertigkeit. Der Zweck aller Kunstbildung, „von deren Besitz das Können und Tun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt", muß darin bestehen, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen; sie setzt, ebenso wie die

Bildung der Erkenntnis, ein ABC der Anschauung, einen psychologischen Stufengang der Mittel, ein ABC der Kunst voraus. „Dieses ABC der Gliederübungen muß natürlich mit dem ABC der Sinnesübungen und allen mechanischen Vorübungen des Denkens, mit den Übungen der Zahl- und Formenlehre vereinigt und mit ihnen in Übereinstimmung gebracht werden." Das ABC der Kunstbildung soll zeigen, wie die Ausbildung der physischen Fertigkeiten von den einfachsten Bewegungen stufenmäßig zu den komplizierteren fortschreiten soll; sie soll nicht direkt im Dienste der Berufsbildung stehen, wohl aber für dieselbe die nötige Grundlage schaffen.

Im Hinblick auf die Erfolge seiner Unterrichtsversuche glaubte Pestalozzi fest an die Möglichkeit einer allgemeinen Volksbildung und eine durchgreifende Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse durch dieselbe; dieser Glaube führte ihn zu dem Gedanken, die Erziehung und den ersten Unterricht in die Hand der Mütter zu legen. Bei der Organisation der Erziehung hat Pestalozzi das richtige Verhältnis des Einzelmenschen zur Gesellschaft und zur Menschheit im Auge behalten; er stellt seinen Zögling in die Gesellschaft, will ihn den eigentümlichen Lebenslagen entsprechend erziehen und sieht die Familie als erste Erziehungsstätte des Menschen an. Hier soll auch der Unterricht sein Fundament erhalten; denn das Familienleben allein ermöglicht nach Pestalozzis Ansicht jene lückenlose und stets auf konkreten Lebensverhältnissen beruhende Entwicklung, jene unmittelbare Lebenserfahrung, welche jedem wahren Unterricht zugrunde liegen muß. Deshalb fordert er, daß sich die Schulerziehung unmittelbar an die häusliche Erziehung anschließen soll; er denkt aber dabei immer nur an die Elementarbildung und nicht an die ganze Volksschulbildung. Von der Verirrung, die Berufsbildung mit der allgemeinen Bildung zu verschmelzen, ist Pestalozzi später zurückgekommen; aber der diesem Bestreben zugrunde liegende Grundgedanke, die Schule in die engste Verbindung mit dem Leben zu setzen und die vielseitigen Interessen für die zukünftige Teilnahme an der Kulturarbeit im Zögling zu wecken, ist beachtenswert. Pestalozzi hat durch Erfahrung und Überlegung die Überzeugung gewonnen, daß der sittliche Kern im Menschen auch durch das drückendste Elend nicht vernichtet werden könne, daß aber die sozialen Verhältnisse den Menschen oft auf einer tiefen Stufe der geistigen Entwicklung zurückhalten; „so viel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebensobald: der Mensch macht die Umstände. Er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken; sowie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken". Der Mensch ist also in seiner Entwicklung abhängig von der Gesellschaft und wirkt wieder gestaltend auf diese ein; das hat Pestalozzi richtig erkannt. Aber manches, was er in der Theorie richtig erfaßt hat, gestaltete sich in der praktischen Ausführung recht unvollkommen; bei der Beurteilung seiner praktischen Tätigkeit und deren Erfolge muß man jedoch immer im Auge behalten, daß er ohne schulmäßige Vorbereitung, ohne eigentliche Ausbildung zum

Lehrer ins Amt trat, daß ihm jede Erfahrung fehlte und er mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Daß er bei den traurigen Zuständen im Volksschulwesen der Schweiz und unter dem Einfluß der ungünstigen Zeitverhältnisse nur unvollkommen seine Ideen durchführen konnte, läßt sich leicht erklären; dazu kamen seine praktische Unbeholfenheit und Unselbständigkeit, das Überwiegen von Gefühl und Phantasie über den Verstand in seinem Geistesleben und der Mangel an mit gründlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüsteten Mitarbeitern. Vor Pestalozzi war der Unterricht meist Einzelunterricht; die Eltern waren die Lehrer, der Schulmeister war der Abhörer, von Klasseneinteilung war in der Regel keine Rede; jedes Kind lernte seine eigene Lektion. Wohl fordert Pestalozzi eine individuelle Behandlung des Kindes; aber wo sich Veranlassung und die Möglichkeit zu zusammenfassendem Unterricht fand, da forderte er diesen. „Einen großen Vorteil", sagt er z. B., „kann man sich beim Schulunterrichte dadurch verschaffen, daß man die Kinder von Anfang an daran gewöhnt, jeden Ton, man mag ihnen denselben vorsprechen oder sie durch die Nummer der Buchstaben oder der Silben zu ihrer Aussprache auffordern, alle miteinander im gleichen Augenblicke auszusprechen, so daß der von allen ausgesprochene Ton als ein einziger Laut gehört wird. Dieser Takt macht die Lehrart ganz mechanisch und wirkt auf die Sinne der Kinder mit unglaublicher Gewalt."

Der Einfluß Pestalozzis auf die zeitgenössischen und nachfolgenden Pädagogen, wie auf die Staatsmänner beruht auf der unbesiegbaren Liebe zum Volke, die in all seinen Bestrebungen zum deutlichen Ausdruck kam, auf der Lauterkeit seiner Gesinnung, der glühenden Begeisterung für die Jugenderziehung, dem rastlosen Streben und Suchen nach der vollkommensten Unterrichtsmethode und der selbstverleugnenden Aufopferung, mit welcher er sich für die Verwirklichung der Idee des Menschenwohls durch Menschenbildung hingab; sie alle, fast ohne Ausnahme, wurden von dem Geist seines Lebens und Strebens, von seinen Ideen berührt und haben in diesem Geist gewirkt. Pestalozzi war eine ursprüngliche Natur, deren Kraft durch andere Gedanken und die Zeitverhältnisse wohl zur Äußerung und Entwicklung angeregt werden konnte, die aber in eigenartiger Weise sich äußerte; darauf beruhte hauptsächlich sein Einfluß. Er hat mit Nachdruck und Konsequenz die Pädagogik auf die gültigen Gesetze der Entwicklung der menschlichen Natur und Kultur aufgebaut und die Bedingungen, unter welchen das hohe Ziel einer natur- und kulturgemäßen Bildung zu erreichen ist, klar dargelegt; er hat damit den Grund gelegt zu einer Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, wie er vor ihm noch nicht gelegt war. Trotz Fehler und Mängel im einzelnen hat die Pestalozzische Pädagogik durch die Erfassung des Kernpunkts der Erziehung und des Unterrichts, vor allen Dingen aber durch den sozialistischen Geist in ihr, durch die Erkenntnis des engen Zusammenhanges der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, durch die Idee, die gesunkene Menschheit durch Weckung und Stärkung der echt

menschlichen Kräfte, durch Erziehung zur Selbsthilfe vom Verderben zu retten, die pädagogische Welt erregt und bewegt und den großen Geistern Interesse für die Volksbildung eingeflößt; keines der bisherigen Erziehungssysteme hatte die Grundgedanken einer natur- und kulturgemäßen Erziehung so klar und stark erfaßt als wie das Pestalozzische, keiner der bisherigen Pädagogen zu einer natur- und kulturgemäßen Methode so entwicklungsfähige Anregungen gegeben, keiner die bisher vereinsamten Erzieher und Lehrer zu einem ihrer hohen Aufgabe bewußten Stande umgeschaffen und für ihren Beruf begeistert, wie Pestalozzi. Er ist daher in der Tat der Schöpfer einer neuen Erziehungsperiode, der Bahnbrecher einer neuen Unterrichtskunst; er hat nach seinem eigenen Kernausdruck „den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein anderes Geleise gebracht"; er hat der Erziehung und der Schule, der allgemeinen Menschenbildung durch die Elementarschule ihre Stelle im sozialen Organismus und ihre grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes angewiesen. Von Pestalozzi an spricht man von einer Volksschulpädagogik und einem Volksschulwesen; Pestalozzi ist das Ideal eines echten Volkslehrers, der Schöpfer des den Idealismus des Berufs trotz aller Mühseligkeiten und Entbehrungen hochhaltenden Standes der Volksschullehrer geworden. In unzähligen Schriften und einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften wurden die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik so allgemein verbreitet, daß man wohl mit Recht behaupten kann, die pädagogische Aufklärung sei nie höher gestiegen, als in den ersten 30 Jahren des 19. Jahrhunderts; sie mußte auch in die finstersten Schulen eindringen. Die einzelnen Lehrgegenstände treten nunmehr als Mittel der Erziehung auf, wodurch jeder Lehrgegenstand einen bestimmten Zweck und Wert in der Bildungsaufgabe erhält; dadurch aber werden wiederum Stoffauswahl, Stoffanordnung, das unterrichtliche Verfahren auf den verschiedenen Stufen, sowie die Hilfsmittel des Unterrichts bestimmt. Es war ein großer Fortschritt, daß man überhaupt von einer deutschen Nationalerziehung sprach, daß man den Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkstum einerseits und Volkswohlfahrt anderseits erkannte. Es zeigt sich, daß Pestalozzis Einfluß hauptsächlich nach drei Seiten nachhaltig wirksam wurde, nämlich indem derselbe die Schulmänner anregte: 1. das Ganze der Erziehung und des Unterrichts von einem höheren Gesichtspunkte ins Auge zu fassen; 2. den Unterricht jetzt mehr und mehr als Erziehung und infolgedessen den Schüler nicht mehr als Lehrling, sondern als Zögling anzusehen und 3. sich dem pädagogischen Berufe mit Freudigkeit und Begeisterung hinzugeben und eifrig an ihrer Fortbildung im Geiste der Pestalozzischen Pädagogik zu arbeiten. Aber die Pestalozzische Pädagogik ist ein Kind ihrer Zeit; sie ist Entwicklungspädagogik, welche alle Erziehungs- und Bildungsmittel den Entwicklungsgesetzen der menschlichen Natur und Kultur im Sinne des Kulturfortschrittes unterordnet, und schreitet daher in ihrer Entwicklung fort mit der Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens.

In Pestalozzi erreicht eine Bewegung in der Pädagogik, die mit

Comenius begonnen hatte, von Locke, Rousseau und den Philanthropen fortgesetzt wurde, und durch letztere über Deutschland sich ausgebreitet hatte, ihre höchste Spitze und tiefste Begründung; aber er bot auch etwas völlig Neues und Ursprüngliches, wie sich aus der Vergleichung mit seinen Vorgängern ergibt. „Ich wußte", sagt Pestalozzi, „von dem, was sie alle", nämlich seine Vorgänger und Zeitgenossen, „taten und wollten, auch keine Silbe"; das ist nun, wie schon erwähnt, nicht so ernst zu nehmen. Er hat wohl Bücher gelesen, denn die zahlreichen Auszüge, die sich in seinem literarischen Nachlasse fanden, bezeugen dies; aber er hat seine Ideen nicht aus Büchern geschöpft und sich wenig von Vorgängern und Zeitgenossen beeinflussen lassen. Von Comenius scheint Pestalozzi nichts gekannt zu haben als den Orbis pictus, von welchem in der Schrift: „Über die Idee der Elementarbildung" die Rede ist; allein da diese Schrift von Niederer redigiert worden ist, so ist es sehr fraglich, ob Pestalozzi überhaupt etwas von des Comenius Bestrebungen gekannt hat, obwohl wir bei ihm so viele Anklänge an die von dem letzteren ausgesprochenen Gedanken über Erziehung und Unterricht finden. Beide wollten das Wohl der Menschheit durch bessere Erziehung und Bildung der Jugend fördern; sie betonten die hohe Bedeutung der mütterlichen Erziehung, sehen die Anschauung als Fundament aller Erkenntnis an und fordern einen naturgemäßen Gang der Erziehung und des Unterrichts im Anschluß an den Entwicklungsgang der Natur im allgemeinen und des Kindes im besonderen. Comenius und Pestalozzi gehen bei ihren Betrachtungen von der geistigen Natur des Menschen aus; der Unterricht, so fordern beide, soll von den Sinneswahrnehmungen zu Anschauungen und Gedanken weiterschreiten. Beide fanden erst die didaktische Regel und suchten erst nachträglich dafür ein symbolisches Gewand im Verhalten der physischen und psychischen Natur; dadurch soll der Gedanke anschaulich und eindringlich gemacht werden. Beide fordern eine allgemeinmenschliche, durch keine politischen oder kirchlichen Gesichtspunkte bestimmte Bildung, durch welche alle menschlichen Kräfte entwickelt und alle diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten selbsttätig erworben werden, die für jeden Menschen Wert haben und die notwendige Grundlage für jede spätere Berufsbildung abgeben, denn sie sind von der Gleichheit der menschlichen Natur überzeugt und folgern daraus, daß die Ziele und Gesetze der Entwicklung allgemeinherrschend und die Grundsätze für ihre Ausbildung allgemeingültig sind. Aber Comenius ist ein Weltmann, dessen Bildung auf der breiten Grundlage einer weltmännischen Bildung ruht, der die Welt durch seine Reisen kennen gelernt hat und der infolgedessen einen weiten Gesichtskreis besitzt; er hat die Schriften der Philosophen und Pädagogen vor ihm und seiner Zeit mit Fleiß studiert, er besitzt eine reiche literarische Kenntnis und belegt seine Forderungen und Ansichten in seinen Schriften mit Zitaten aus den besten Schriften der Vergangenheit und seiner Zeit; er strebt beständig nach allseitiger objektiver Erkenntnis der Welt. und brachte seine Ideen in ein wissenschaftliches System. Pestalozzi hat nur zweimal auf kurze Zeit die Schweiz verlassen; der Kreis

seiner theoretischen Erkenntnisse reicht nicht weiter, als dieselben sich aufs Menschenwohl beziehen; wo er zitiert, geschieht es meist ohne Namen; zu abstrakter Theorie und zum Aufbau eines wissenschaftlichen Systems hatte Pestalozzi keine Anlagen. Comenius ist mehr Verstandesmensch, der in der wahren Erkenntnis das Ziel des Unterrichts sucht; in ruhiger, klarer Sprache, in geordneter und gegliederter Reihenfolge legt er objektiv seine Gedanken dar. Pestalozzi ist ein Gefühlsmensch, dem die durch den Unterricht erzeugte Erkenntnis nur ein Mittel zum Zweck der Menschenveredelung, die er im Fühlen und Wollen sucht, ist; hastig, überfüllt mit Gedanken und Gefühlsausdrücken, die er kaum in sprachliche Ausdrücke fassen kann, beherrscht von subjektiven Stimmungen und ohne scharf hervortretende Ordnung und Gliederung ist seine sprachliche Darstellung. Comenius legte überzeugend dar, was für die Erziehung getan werden muß; aber Pestalozzi bewirkte die Begeisterung, daß es getan wurde. Für Comenius steht die äußere, die objektive Natur im Vordergrund seines Interesses; sie will er erkennen, auf ihre Erfassung soll der Unterricht sein Hauptaugenmerk lenken. Die ganze Natur ist ihm ein einheitlicher Organismus, in welchem das Psychische im engsten Zusammenhange mit dem Physischen steht, so daß alle Wesen beseelt und nur in der Form des Daseins verschieden und alle vom göttlichen Geiste durchdrungen sind; im Menschengeist aber sind sämtliche im Weltall verbreitete Ideen und Gesetze im Keim enthalten, der sich aus eigener Kraft nach denselben Gesetzen entfaltet, nach denen sich die äußere Natur entfaltet. Pestalozzi wendet sein ganzes Interesse der Entwicklung der menschlichen Natur zu, für welche er zunächst in der Entwicklung der Menschheit und dann auch gelegentlich in der Entwicklung der äußeren Natur ein Gleichnis findet und welcher sich die mechanischen Gesetze des Unterrichts unterordnen sollen. Dann ist er der Ansicht, daß wohl der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur denselben Entwicklungsgesetzen unterworfen ist, nach denen sich die physische Natur entfaltet und auch in der Entwicklung des geistigen Lebens im Menschen sich Analogien mit der Entwicklung der äußeren Natur finden, daß aber dennoch das Geistesleben als solches seine eigenen Entwicklungsgesetze hat. Wenn auch Pestalozzi nur von einer psychologischen Gestaltung des Unterrichts spricht, so faßt er darunter doch auch die diesbezüglichen logischen, ästhetischen und ethischen Forderungen auf; sie alle sollen in der Didaktik zu einem einheitlichen Ganzen vereingt sein. Die Didaktik ist für Pestalozzi nicht eine bloße Nachahmung des Weges, den die Natur bei ihrer Entwicklung geht; sondern sie ist eine absichtliche und planmäßige Darstellung des Weges, den die Erziehung einschlagen soll, wobei die logischen, ästhetischen und ethischen Normen maßgebend sein sollen. Comenius bewegt sich daher in seinen Aussagen über die Menschenseele und deren Entwicklung meistens in bildlichen Ausdrücken im Anschluß an die Vorgänge in der Natur und im übrigen noch in den psychologischen Anschauungen des Aristoteles von den angeborenen Seelenvermögen des Verstandes, Gemütes und Willens und deren Unter-

arten. Pestalozzi dagegen baut seine Betrachtungen über die Menschennatur und deren Entwicklung auf die tiefe Beobachtung der Kindesnatur und deren Entwicklung nach den von der Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik gefundenen Normen auf und stimmt in seinen diesbezüglichen Ansichten im wesentlichen mit Kant und Fichte überein, obwohl er tiefere wissenschaftliche Kenntnisse in dieser Hinsicht nicht besitzt.

Die Forderung der Anschauung ist bei Comenius die einfache Konsequenz der Ansicht, daß nichts im Verstand ist, was nicht vorher in den Sinnen war; Pestalozzi dagegen denkt bei der Anschauung an die verstandes- und gefühlsmäßige Erfassung der Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse. Da nach des Comenius Ansicht die Welterkenntnis, die er durch die Bildung vermitteln will, ihren ältesten und unmittelbarsten Ausdruck in den Sprachen gefunden hat und diese somit die Vermittlerin alles geistigen Lebens sind, so läßt er durch Sprach- und Bilderbücher an die Stelle der konkreten Anschauung eine abstrakte setzen und bahnt dem Verbalrealismus, ohne daß er es will, den Weg, der wohl zu einem umfangreichen Wissen, aber nicht zur tiefen Erkenntnis führt; Pestalozzi dagegen will harmonische Menschenbildung, die wohl im Umfang beschränkt, aber um so tiefer ist. Comenius wendet daher dem Bildungsstoffe, der Auswahl und Anordnung desselben, der materiellen Seite der Bildung seine besondere Aufmerksamkeit zu, während sich das Interesse Pestalozzis besonders auf die Ausbildung der seelischen Grundkräfte und die Feststellung der psychologischen Basis der Erziehung und des Unterrichts, also auf die formelle Seite der Bildung, richtet. Die von Comenius angebahnte Richtung führte zum Enzyklopädismus, zum didaktischen Materialismus, wie wir es schon bei den Philanthropen bemerken können; die von Pestalozzi nach der von Rousseau ausgegangenen Anregung angebahnte Richtung dagegen führte zum Formalismus, wie er besonders im Nachpestalozzianismus zutage trat. Für Comenius ist die Schule die Hauptbildungsstätte, da durch ihre Organisation am leichtesten, sichersten und allseitigsten die von ihm erstrebte Bildung erreicht wird; daher widmet er seine pädagogische Tätigkeit in Theorie und Praxis in erster Linie der äußeren Organisation des Schulunterrichts hinsichtlich der Lehrpersonen, der Unterrichtszeit und des Lehrstoffes und schreibt die nötigen Bücher dazu — der Zweck seiner Didactica magna ist, eine Universalschulreformation herbeizuführen. Er kannte das Unterrichtswesen seiner Zeit mit seinen Mängeln aus eigener Erfahrung als Schüler und Lehrer und aus den Schriften von Ratich u. a.; er hat Kenntnis genommen von den Heilmitteln, welche man schon vorgeschlagen hatte, er kennt Bacons Betonung der Induktion und Ratichs Eintreten für die Berücksichtigung der Muttersprache im Unterricht; aber er weiß auch, daß diese einzelnen Heilmittel nicht ausreichend sind, daß eine planmäßige Reform eingeleitet werden muß, welche das ganze Schulwesen umfaßt. Pestalozzi dagegen legt den Schwerpunkt der Erziehung und Bildung in die Familie, in die Wohnstube und sieht die Schule nur als ein Notbehelf an, weil nach seiner

Ansicht nur in der Hand der Mutter die Individualität des Kindes den natürlichen Entwicklungsgang durchlaufen kann; ihm ist es deshalb um die innere, durch den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens bedingte Organisation, um die methodische Gestaltung des Lehrstoffs nach psychologischen Gesetzen zu tun. Pestalozzi hat, wenn auch einseitig und unvollkommen, den psychologischen Bildungswert der einzelnen Lehrfächer dargelegt und damit die Basis alles Elementarunterrichts geschaffen; Comenius hat dagegen den materiellen Bildungswert der Lehrfächer klargestellt und damit den Ausbau der Bildung durch den Unterricht der Volks- und höheren Schulen gefördert. Weil bei Pestalozzi die formelle Bildung im Vordergrund steht, so hat er die Methodik der diese Bildung besonders fördernden Lehrfächer, Zahlen-, Formen- und Sprachlehre, besonders ausgebildet und damit denselben die ihnen gebührende Stellung im Volksschulunterricht angewiesen, wie es von Comenius wenigstens hinsichtlich der beiden ersten Lehrfächer nicht geschehen war. In dieser Verschiedenheit der Richtungen ihrer Bestrebungen ist es endlich bedingt, daß Comenius nach einer Lehrweise sucht, welche die Bewältigung des gesamten Wissensmaterials am leichtesten und sichersten ermöglicht, und diese in der synthetisch-enzyklopädischen findet, welche, indem sie den inneren Zusammenhang der Teile nachzuweisen strebt und den einzelnen Gegenstand als organisches Ganzes darstellt, zur systematischen Anordnung des Lehrstoffs führt, wodurch eine leichte Beherrschung eines umfangreichen Lehrstoffs ermöglicht wird; Pestalozzi dagegen sucht nach einer Lehrweise, welche die formelle Wirkung auf die Geistesentwicklung besonders zur Geltung bringt und huldigt daher der analytisch-heuristischen Methode, welche vom Konkreten zum Abstrakten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet und damit die geistige Entwicklung am besten fördert. So ist in der Pädagogik Pestalozzis eine Vertiefung und Ergänzung der Pädagogik des Comenius zu erblicken; während bei Comenius die objektive Seite der Pädagogik im Vordergrund steht, steht bei Pestalozzi die subjektive im Vordergrund. Beide aber sind, trotzdem sie im Sinne ihrer Zeit den aus den Forschungsmethoden sich ergebenden logischen, ästhetischen und ethischen Normen nicht genug Rechnung getragen haben und infolgedessen die psychologischen Gesichtspunkte bei der Methode hauptsächlich maßgebend sein ließen, zu allgemeinen richtigen didaktischen Prinzipien gelangt.

Mit Rousseau ist Pestalozzi wohl durch die beiden Preisfragen der Akademie („Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?" „Über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen."), bekannt geworden; dann haben auch der „Gesellschaftsvertrag" und der „Emil" einflußreich auf Pestalozzis Geistesrichtung gewirkt. Der Inhalt der drei erstgenannten Werke läßt sich besonders bei der Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwicklung des Menschengeschlechts" verspüren; über die Wirkung des „Emil" spricht er sich selbst in seinem „Schwanengesang" aus (s. S. 5). Rousseau nahm die von Comenius aufgestellte, von Locke richtig erfaßte

und ausgeführte Forderung, daß die Erziehung der Entwicklung der kindlichen Natur folgen solle, auf und machte sie zur Grundlage der Erziehung; Pestalozzi knüpfte an Rousseau an und suchte seine Forderung in der Haus- und Schulerziehung zu verwirklichen. Es ist leicht begreiflich, daß in seiner Zeit, wo naturwidrige Kulturverhältnisse einen unheilvollen Einfluß auf die zivilisierte Menschheit ausübten, idealgesinnte Männer wie Rousseau und Pestalozzi sich auf das Bleibende und Unwandelbare im Menschen, auf seine Natur, sich besinnen mußten; denn nur von hier aus war ein Fortschritt zu einer gesunden Entwicklung des Menschengeschlechts zu suchen, ohne die Regungen der Zivilisation preiszugeben. Die vielfache Übereinstimmung in den Grundprinzipien ihrer Anschauungen läßt sich aus dem Kultur- und Geistesleben der Zeit, in dem sie beide wurzelten, die Abweichungen in der Auffassung im einzelnen lassen sich aus den persönlichen Charaktereigentümlichkeiten erklären. Bei Rousseau wiegt der Menschenhaß, bei Pestalozzi die Menschenliebe vor; „der Arme braucht" nach Rousseau „keine Erziehung", während das Vaterland nach Pestalozzi lernen muß, „seine Armen als Arme zu erziehen". Rousseau, der nie die Mutterliebe kennen gelernt hat, übergibt die Erziehung dem Hofmeister; Pestalozzi, der ein Muttersöhnchen war, legt sie in die Hand der Mutter. „Im Widerspruch mit sich selbst, im Widerspruch mit der Gesellschaft und ihren unveränderlichen Bedürfnissen, im Widerspruch selbst mit dem menschlichen Geiste und den Gesetzen seiner Entfaltung im Dasein, weil er sich des höheren Punktes der Einheit der Natur und Kultur, von dem erst ihre Verschiedenheit ausgeht, nicht bewußt wurde, war er weder imstande, die Selbständigkeit des Kindes durch die organische Belebung und Entwicklung seiner geistigen Selbsttätigkeit zu behaupten, noch die innere Welt des Menschen mit seiner äußeren in Harmonie zu bringen", so heißt es in der „Idee der Elementarbildung" von Rousseau; Pestalozzi bemühte sich dagegen, die Bedingungen, welche die Kultur bewirken, und die verschiedenen Entwicklungsstufen derselben zu erforschen und nach diesen Ergebnissen seine pädagogischen Forderungen zu gestalten. Während Rousseau den ursprünglichen Zustand der Kindesnatur für gut erklärt, ist Pestalozzi der Ansicht, daß derselbe weder gut noch böse sei, daß aber die sittlichen Kräfte sich nur allmählich entwickeln; der Mensch ist für Pestalozzi von Natur, d. h. sich selbst überlassen, kurz, unwissend u. dgl. Rousseau und Pestalozzi waren der Ansicht, daß in dem Entwicklungsgang der Menschheit drei Stufen zu unterscheiden seien; auf der untersten Stufe des Daseins lebten die Menschen im Naturzustande, später erhoben sie sich zum gesellschaftlichen und zuletzt zum sittlichen Stande empor. Rousseau sah aber in diesem Entwicklungsgang eine niedersteigende (Entartung); Pestalozzi sah darin eine aufsteigende Entwicklung (Vervollkommnung). In der Sittlichkeit findet Pestalozzi die Einheit der Natur und Kultur, die er bei Rousseau vermißt; aber er weiß auch, daß die Menschheit diese Stufe noch nicht erreicht hat, sondern nur durch eine naturgemäße Erziehung annähernd im staatlichen Leben erreichen kann.

Pestalozzi geht also in der Auffassung des Menschen von Rousseau aus, wird von dessen Welt- und Lebensanschauung und besonders von den pädagogischen Ideen desselben angeregt und beeinflußt; aber er vertiefte sie in allen Punkten, suchte die Irrgänge seines Vorgängers zu vermeiden und die von diesem aufgestellten Gegensätze soviel als möglich zu versöhnen. Wenn er mit Rousseau fordert, daß sich die Erziehung unbedingt an den Entwicklungsgang der menschlichen Natur, der zwar in seinem Wesen bei allen Menschen gleich, in seiner tatsächlichen Gestaltung jedoch von der Eigenart jedes einzelnen Menschen abhängig sei, anschließen muß, so vergißt er doch nicht dabei, daß das Kind nicht für sich allein, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft zu erziehen sei; Rousseaus Pädagogik erscheint einseitig individualistisch, weil das soziale Leben seiner Zeit nicht seinen Idealen entsprach und er infolgedessen in einer der Natur des Menschen angemessenen Pädagogik glaubte von ihm absehen zu müssen; Pestalozzi dagegen sucht nach einer Vermittlung des Individualismus mit dem Sozialismus in der Pädagogik, weswegen er neben die Natur auch die Kultur als Erziehungsfaktoren stellt. Emil soll nach dem Eintritt in die Gesellschaft wohl jedes Individuum achten, weil es von Natur gut ist, soll aber die entartete Menge verachten; Pestalozzi erzieht dagegen zur Menschenliebe und -achtung. Abgeschreckt durch die traurigen politischen und sozialen Zustände seiner Zeit und unter diesen Eindrücken abgeneigt gegen die Zivilisation seiner Zeit, suchte und schuf Rousseau sich einen Naturzustand, in welchem der Mensch rein und unschuldig und daher glücklich lebte; das Kind in diesem Zustande zu erhalten, dem schädigenden Einfluß der Zivilisation zu entziehen und nur die Natur auf es wirken zu lassen, erschien daher Rousseau als die vollkommenste Form der Erziehung. Pestalozzi verwies dagegen darauf, daß der von Rousseau geträumte Naturzustand des Glückes und der Unschuld nur im Moment der Geburt vorhanden sei, daß der Mensch als Werk der Natur nur ein Tier sei und daß er sich durch das Göttliche in ihm, das sich in der Ahnung der Unsterblichkeit, im Denken, in der Freiheit des Willens und im Streben nach Sittlichkeit und Religiosität, also in der Zivilisation, äußere, von diesem unterscheide; daher ist er der Ansicht, daß der Mensch durch die Erfahrungen, die er im gesellschaftlichen Zustande macht, von dem Irrtume und dem Unwert seiner tierischen Natur überzeugt und dadurch zu der Anerkennung des sittlichen Rechts hingeführt werden muß, so daß er es als seine Pflicht ansieht, die tierische Natur durch die sittliche zu beherrschen. Die Erziehung ist daher bei Pestalozzi hauptsächlich positiv, während sie bei Rousseau hauptsächlich negativ ist; nur durch die Erziehung, durch die Sorgfalt des zivilisierten Menschen, entwickeln sich nach Pestalozzi die menschlichen Anlagen zu wahrer Menschlichkeit. Rousseau fordert zwar gegenüber der unnatürlichen Erziehung seiner Zeit eine natürliche Erziehung und versteht darunter auch eine innere Entwicklung der Kräfte, zu deren richtigem Gebrauch die Erziehung Anleitung geben soll; aber diese inneren Kräfte an sich sind ihm nicht Gegenstä-

der menschlichen Erziehung; sie nehmen von selbst zu, die Erziehung hat nur die Hindernisse zu beseitigen. Beide wollen durch die Erziehung die selbsttätige Entwicklung des Kindes unterstützen; bei Rousseau tritt der Erzieher hinter der Wechselwirkung von äußerer und innerer Natur (Außenwelt und Sinne) zurück, da ja er auch ein entarteter Kulturmensch ist, Pestalozzi dagegen läßt dem Erzieher einen größeren Einfluß auf den Zögling. „Rousseau", sagt Pestalozzi in einem Briefe an Trapp, „träumte sich ganz in den Geist meiner Elemente hinein; aber da er nicht in der wirklichen Welt, sondern in der Welt der Ideen lebte und unglücklicherweise die große Wahrheit, daß die Wissenschaften, die auf einem unnatürlichen, unpsychologischen Weg in den Menschen hineingelegt werden, ihn weit unglücklicher machen, als er auf dem Wege der Natur ohne Wissenschaft hätte werden können, nicht mit der nötigen Beschränkung ins Auge gefaßt hat, so kam er niemals in die Lage, in den Mitteln des Unterrichts sich des Weges zu einer natürlichen Bildung der Menschen zu den Wissenschaften in seiner ganzen Umfassung deutlich bewußt zu werden." Bei Rousseau vermißt man eine genügend tiefgehende philosophische und namentlich psychologische Orientierung; nirgends ist er zu der tiefen philosophisch-psychologischen Einsicht Pestalozzis vorgedrungen, daß alle menschliche Bildung Entwicklung von innen heraus, Selbstentwicklung sein muß. Beide, Rousseau und Pestalozzi, traten in scharfen Gegensatz zu dem Utilitarismus und Enzyklopädismus; sie verwarfen die Vielwisserei und die einseitige Berücksichtigung des Nützlichen fürs praktische Leben. Die formale Bildung war das Hauptziel ihrer pädagogischen Maßnahmen; in dieser Hinsicht ging Pestalozzi noch weiter als Rousseau, denn dieser empfiehlt noch die künstliche Erregung des Wissenstriebes, während für Pestalozzi dieses Mittel ganz nebensächliche Bedeutung hat. Für beide Pädagogen gab es, wie es nur ein Ziel gab, auch nur eine Methode, nämlich die durch den Entwicklungsgang der menschlichen Natur bedingte; als die beste Lehrform im Dienste dieser Methode erschien ihnen das Sokratisieren, die heuristische Lehrform, weil diese die Selbsttätigkeit des Zöglings am meisten in Anspruch nimmt. Sie fordern den induktiven Lehrgang, den Anschluß an die Erfahrung; aber Pestalozzi will die Entfaltung des Lehrgangs nicht dem Zufall überlassen, sondern ihm feste Normen geben, alle Mittel des Unterrichts in eine psychologische Reihenfolge bringen. Daher legt Pestalozzi sehr großes Gewicht auf die systematisch geordneten Anschauungsübungen, welchen Rousseau geradezu entgegentrat, weil sie nach seiner Ansicht der freien und naturgemäßen Entwicklung des kindlichen Geistes hinderlich sind; aber Rousseau blieb auch anderseits vor den inhaltslosen und künstlichen Übungen bewahrt, in welche Pestalozzi verfiel. Bei Rousseau steht aus demselben Grunde der auf Selbsterfahrung beruhende Sachunterricht im Vordergrund, während dieser bei Pestalozzi zugunsten des Form-, Zahl- und besonders des Sprachunterrichts ganz zurücktritt; aber Rousseau ging wieder in der Vernachlässigung der sprachlichen und der damit zusammenhängenden literarischen Bildung zu weit, wodurch die Bildung einseitig und auf einem

niederen Niveau zurückgehalten wurde. Die religiös-sittliche Bildung ist bei Pestalozzi Sache des Gemüts, bei Rousseau des Verstandes; daher stellt sie Pestalozzi schon in den häuslichen Erziehungsplan ein, während bei Rousseau der Zögling erst gegen das Ende der Erziehung in einem philosophischen Gespräch mit der natürlichen Religion bekannt gemacht wird. Allerdings stand das in Widerspruch zu Rousseaus Behauptung, daß „der Zustand der Reflexion wider die Natur streitet"; da er das Gefühl als die Grundlage des geistigen Lebens anerkennt, so hätte er gerade die religiös-sittliche Bildung darauf begründen müssen. Rousseau hat bei seiner Erziehung nur die Reichen im Auge; Pestalozzi dagegen will den Menschen ohne Unterschied des Standes erziehen.

Die Blütezeit der Philanthropen war vorüber, als Pestalozzi mit seinen Reformbestrebungen auftrat; ihr Streben nach Glückseligkeit hatte sich verflacht, die Methode war in Spiel ausgeartet, die Verstandesbildung wurde zu sehr betont. Aber die Philanthropen haben die höheren Stände in Deutschland, die sie bei ihren Bestrebungen eigentlich nur im Auge hatten, für die Aufnahme der Pestalozzischen Ideen vorbereitet und die Aufmerksamkeit derselben auf die Erziehungsfragen hingelenkt; auch Pestalozzi ist schon frühzeitig durch sie in die Bestrebungen zur Hebung des Menschenwohls durch eine bessere Erziehung der Jugend hineingezogen worden (s. o. S. 2 und 3); durch die „Ephemeriden der Menschheit" wurde er ja eingehend von den philanthropischen Bestrebungen unterrichtet. Die Philanthropen schenkten auch ihrerseits Pestalozzis Schriften die gebührende Beachtung; sie stimmten ihm teils zu, teils bekämpften sie ihn. Als Trapp Pestalozzis Schriften kennen gelernt hatte, schrieb er (1804): „O was hätte ich um ein solches Werk gegeben, als ich vor 25 Jahren als angehender Lehrer der Lehrkunst in H. auftrat; ich hätte meinen ‚Versuch der Pädagogik', dieses Buch voll schwimmender Inseln, ganz anders geschrieben." In einem Aufsatz, „H. Pestalozzis Lehrsystem" (1804) betitelt, hebt Trapp Pestalozzis Verdienste um den Sieg der natürlichen Lehrart über ihre Gegnerin hervor; er sieht dieselben in: 1. dem Auffinden des ABC der Anschauung; 2. der Verbindung von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten in zusammenhängenden Übungen; 3. der Schaffung von Elementarbüchern, als Mitteln zur Verbreitung der Lehrkunst. „Pestalozzi hat die versinnlichende Übungsmethode in der Theorie vollendet und die Ausführbarkeit seiner Lehre durch eine befriedigende Ausführung gezeigt." Trapp weist darauf hin, daß die Ideen Pestalozzis nicht absolut neu sind, sondern auch im ganzen schon vor Pestalozzi da waren; „aber er hat", so sagt er, „noch mehr unbekanntes pädagogisches Land entdeckt oder doch das von andern entdeckte genauer beschrieben und besser benutzt". Pestalozzi wiederum sagt in einem Briefe an Trapp: „Rochow, Basedow und ihre Schüler suchten allgemein diese Unterrichtsmittel und haben einzeln viel geleistet, aber in bezug auf die völlige Befreiung der Kinder von allem Unterricht, der nicht auf Anschauungen gegründet ist, und auf die Lückenlosigkeit der Anschauungsmittel, welche die inneren Kräfte der Menschen-

natur allseitig und harmonisch entwickelt und alle Zudringlichkeit des verwirrenden äußeren Wissens und die Folgen aller Worttäuschung entfernt, bis das Erste, das einzig Notwendige zustande gebracht und gesichert ist — hierin haben sie es, wenigstens nach meinem Wissen, nicht zu der Vollendung gebracht, deren das Menschengeschlecht bedarf, um auf dem Wege der Kultur zu einer wirklichen Veredelung zu gelangen." In vielen Punkten berührt sich der mehr an Rousseau sich anschließende Pestalozzi mit den mehr an Comenius sich anlehnenden Philanthropen; aber in wesentlichen Punkten gehen beide in ihren Ansichten auseinander. Ihr gemeinsames Ziel ist Menschenbildung, Humanität; sie wollen Naturgemäßheit in Erziehung und Unterricht; sie gründen den Unterricht auf Anschauung. Die Philanthropen wenden sich an die höheren Stände, ihre Kinder wollen sie zu „einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben" vorbereiten; Pestalozzi wendet sich an alle Menschen, besonders an die Armen, er kennt nur Menschen — „der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur, in allen herrschen dieselben Entwicklungsgesetze" — und erstrebt „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit"; er will keine Standeserziehung, keine Standesschulen, sondern Menschenerziehung und Menschenschulen und eifert dagegen, daß man für die Schulen der oberen Zehntausend wohl Sorge trage, nicht aber für die des Volkes. Pestalozzi eifert gegen das von den Philanthropen gepriesene spielende Lernen, er will Arbeit, durch sie will er erziehen; er eifert gegen die Vielwisserei, den Enzyklopädismus, und gegen den Utilitarismus, in welche Einseitigkeiten die Philanthropen verfallen waren, und betont dagegen die formale Geistesbildung; er betont wohl auch, wie die Philanthropen, die körperliche Erziehung, aber er stellt sie nicht so, wie diese es taten, in den Vordergrund, sondern legt den Schwerpunkt in die Bildung des Geistes und eifert gegen die oberflächliche Aufklärerei. Während bei den Philanthropen und besonders bei Basedow die Schulerziehung die Hauptsache ist, findet Pestalozzi diese in der Familienerziehung. In der religiös-sittlichen Bildung betont Pestalozzi die gefühlsmäßige Erfassung und weist sie daher hauptsächlich der Familienerziehung zu; die Philanthropen dagegen fordern einen rationalistischen Religions- und Moralunterricht. Den Begriff Anschauung faßt Pestalozzi tiefer und weiter wie die Philanthropen (s. o. S. 25 und 44); „unter Anschauen", sagt Trapp in „H. Pestalozzis Lehrsystem", „ist hier nicht das Sehen allein, sondern das gesamte Wahrnehmen, Innewerden zu verstehen." Dagegen heben die Philanthropen in Guts-Muths „Bibliothek" hervor, daß man in der Anschauung nicht bloß die Form, sondern auch den Inhalt beachten müsse; man solle, sagen sie, von der Anschauung zum Begriff und Wort weiterschreiten. Trapp hebt noch besonders Pestalozzis Verdienst um die Bekämpfung der sogenannten sokratischen Methode, resp. deren Mißbrauch hervor. „Lassen sich denn", sagt er, „Geschichte, Erdbeschreibung, Orthographie, kurz alles, was faktischer Natur ist, läßt sich dies, das doch einen so großen Teil unseres Jugendunterrichts ausmacht,

auch nur zum Schein, wie es bei philosophischen und mathematischen Gegenständen doch noch möglich ist, sokratisch lehren? Kann man hier das Mindeste aus der Seele herausfragen, was man nicht vorher hineingelegt hat?" Manche Philanthropen sahen aber in allen Ansichten Pestalozzis, die mit den ihrigen nicht übereinstimmten, Angriffe; Pestalozzi wendet sich auch mehrmals direkt gegen die „Erziehungskünstler", die keinen Begriff von wahrer Menschenbildung und dem Wert der häuslichen Erziehung haben, denen es „an Umsicht über das ganze Wesen der Erziehung und an Aufmerksamkeit auf ihre ersten Fundamente, sowie auch auf den äußeren Zusammenhang aller Bildungsmittel und Bildungsanstalten unter sich selber und ebenso an ihrer inneren Übereinstimmung mit dem Naturgange" fehlt. Einzelne Philanthropen glaubten in Sachen der Erziehung die Hauptfragen für immer entschieden zu haben und erblickten in Pestalozzis Äußerung, daß er seit 30 Jahren kein Buch gelesen habe, eine unentschuldbare Mißachtung ihrer Verdienste; sie sahen in der Anerkennung, welche Pestalozzi fand, eine Schmälerung ihrer Verdienste und in seinen Bestrebungen eine unverzeihliche Anmaßung; daher bekämpften diese Pestalozzi und seine Methode in der heftigsten Weise. In der „Bibliothek der pädagogischen Literatur von Guts-Muths" wurde 1802 „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" besprochen; der Rezensent verwundert sich, daß man „in unseren Tagen, nachdem das Wesen der Erziehung von so vielen philosophischen Köpfen beleuchtet worden ist und so viele Erzieher versucht haben, die Unterrichtsmittel möglichst zu vereinfachen und zu vervollkommnen", jemand, der „mehr leisten will, als nur entweder einzelne Nachträge oder das schon Aufgefundene zu einem wohlgeordneten Ganzen zu verbinden", der „sich ankündigt, ein ganz neues, das bisherige zu Schanden machendes System der Erziehung aufstellen zu wollen", nicht überall für einen pädagogischen Scharlatan gehalten wird; sein Endurteil lautet: „Was uns Pestalozzi von seiner Methode mitteilt, besitzen wir unleugbar längstens, bereits zum Teil besser, zum Teil ebensogut; hätte doch Pestalozzi nur eins oder das andere Buch von unseren Pädagogen zur Hand genommen, welche die Verstandesbildung zu großer Einfachheit und Vollkommenheit gebracht haben, er würde dadurch unermeßlich in seinen Ansichten dieses Teiles der Bildungsgeschäfte gewonnen haben." Besonders Wolke suchte den Philanthropinismus gegen die Angriffe seitens Pestalozzis zu verteidigen und darzutun, daß Pestalozzi auch nicht das geringste Neue gebracht habe; namentlich das „Buch der Mütter" mußte herhalten. Obgleich Pestalozzi mit der Besprechung des menschlichen Körpers nur ein praktisches Beispiel über die Ausführung seiner Lehrmethode geben wollte, damit die Mütter „am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen", so taten seine Gegner doch immer so, als ob Pestalozzi, des richtigen Urteils ermangelnd, den menschlichen Körper ausschließlich als Gegenstand der Anschauung habe empfehlen wollen; Wolke schließt die Beurteilung des Buches mit den Worten: „Ob je eine unnatürlichere, zweck-

widrigere, verkehrtere Methode, als diese Pestalozzische ist, kann erfunden werden, muß ich zur Ehre des Menschenverstandes bezweifeln." Und in ähnlicher Weise verfährt Wolke bei der Beurteilung der beiden anderen Elementarbücher, der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" und der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse"; er weist dabei immer auf die von ihm geschriebenen Bücher über denselben Gegenstand hin, welche nach seiner Ansicht das alles schon besser darstellen. Trapp dagegen sagt (Pestalozzis Lehrplan): „Um den Wert dieser Elementarbücher nicht zu verkennen, muß man auch wissen, daß sie nicht den Kindern in die Hände sollen gegeben werden, weder zum Lesen für sich, noch zum Auswendiglernen, noch als ein Text, den ihnen der Lehrer erkläre, worüber sie katechisieren . . . sie sind also, wenn man will, ein Methodenbuch . . ., das gleichzeitig den Stoff in eine zweckmäßige Form gegossen liefert." Von diesem Gesichtspunkte beurteilt er auch das „Buch der Mütter"; die Mutter solle nicht alle Übungen über den menschlichen Körper durchlaufen, sondern nur „am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen".

Vielfache Berührungspunkte finden sich zwischen Pestalozzi und Rochow; sie kommen in einem Bericht zum Ausdruck, den der Prediger Frosch (1812) an die Schuldeputation der Kurmärkischen Regierung einsandte. „Beide", heißt es darin, „wollen durch Unterricht und Erziehung den Menschen bilden, durch Anregung, Entwicklung und Nahrung der Kraft; beide behaupten, daß an dieser Bildung alle gleiches Anrecht und gleichen Anteil hätten, daß also auch die niedrigsten Volksklassen von derselben nicht ausgeschlossen werden dürften. Pestalozzis Verdienste lassen sich auf folgende zwei Punkte zurückführen: er hat mehrere Gegenstände elementarisch begründet und hat die Wichtigkeit des formalen Unterrichts, wodurch die intensive Bildung bewirkt werden soll, ins Licht gestellt. Damit soll nun keineswegs behauptet werden, als seien diese Punkte von Rochow ganz übersehen worden; er nahm ja die sogenannten Denkübungen ihres formalen Zweckes wegen auf; auch ihm war bei jeder Unterweisung die intensive Bildung Hauptzweck; auch ihm leuchtete die Notwendigkeit eines elementaren Ganges beim Unterricht ein. Aber es fehlte seinem Schulsystem an der Durchführung dieser Grundsätze durch alle Teile des Unterrichts und an der konsequenten Anwendung auf alle Lehrgegenstände; und was die wahren Elemente des Unterrichts betrifft, so sieht man aus seinen Schriften, daß er sie mehr dunkel sieht, als deutlich erkannt hat, weswegen aus seinem Schulsystem für keinen einzigen Lehrgegenstand der elementarische Gang, welcher, von dem Anfangspunkte ausgehend, lückenlos vom Leichten zum Schweren fortschreitend, zu entnehmen ist. Rochow hat die sogenannten Denk- oder Verstandesübungen zu einer stehenden Lektion gemacht; es soll bei diesen Übungen den Schülern nicht bloß etwas zu denken gegeben werden, denn das soll ja bei jedem Unterrichtsgegenstande geschehen, sondern sie sollen angehalten werden, richtig zu denken, und durch

praktische Übungen dahin gebracht werden, sich der Denkgesetze bewußt zu sein, um eine Schutzwehr gegen Irrtum und Aberglauben zu finden. Demnach sollen in unseren Elementarschulen diese Denkübungen als eine praktische Logik behandelt werden"; dennoch „ist nicht zu leugnen, daß er den planmäßigen Gang derselben nicht genau vorgezeichnet hat. Auch hier muß man seine Idee weiter verarbeiten und die Winke, welche Pestalozzi für die Methode überhaupt gegeben hat, dankbar benutzen; auch hier muß man, dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes folgend, von dem Besonderen zum Allgemeinen übergehen. Das eigentliche Rechnen ist in den Rochowschen Schulen immer mit Wichtigkeit behandelt worden; Rochow handelt in seinem Schulbuche von der Zahlenkunst als einer Übung des Verstandes und will nicht bloß mechanische Rechenfertigkeit, sondern Rechnen mit Bewußtsein hervorgebracht wissen. Aber das Element des Rechnens, die Zahl, wenn es ihm gleich dunkel vorschwebte, wie mehrere Stellen in seinen Schriften, besonders in dem angeführten Buche, beweisen, ist von ihm nicht deutlich aufgefaßt und nicht methodisch benutzt worden; diesen bedeutenden Mangel zu ergänzen, bietet Pestalozzi die kräftigsten Mittel dar. Bei einer Verbindung des Rochowschen und Pestalozzischen Unterrichtssystems darf man die Formen- und Größenlehre nicht übersehen, die sich unter den Lehrgegenständen des letzteren findet"; denn „daß die Anschauung der Form und Größe auf die Bildung des Augenmaßes, auf die Gewöhnung der Sinne an das Symmetrische und Schöne einen unleugbaren Einfluß äußere, wird niemand bezweifeln. An die Formenlehre fügt sich notwendig das Zeichnen an und scheidet sich aus derselben als ein Nebenzweig aus; die Form, welche sich der Schüler in der Anschauung dargestellt hat und die durch den Unterricht zum Bewußtsein bei ihm gekommen ist, stellt er nun selber dar. Der Unterricht in der Gesanglehre, durch welche die Gesangsbildung auch in den niedrigsten Volksklassen befördert werden soll, ist der Pestalozzischen Schule eigentümlich"; in den Rochowschen Schulen findet man „mehr das mechanische Einüben kleiner Volksgesänge und Kirchenmelodien als eigentlichen Unterricht im Singen". Rochow und Pestalozzi legen einen großen Wert auf den Unterricht in der Muttersprache; auch bei diesem Unterrichtszweige geht Pestalozzi „von den Elementen aus und läßt den eigentlichen Sprachübungen Sprechübungen vorangehen, deren Zweck Bildung der Sprachorgane ist". In der Form des Unterrichts verbindet Pestalozzi das Vor- und Nachsprechen mit der heuristischen Lehrform; Rochow zieht die katechetische Lehrform allen anderen Lehrformen vor. Rochow stand noch ganz auf dem Boden der Aufklärungszeit; er wollte seine Untertanen durch Aufklärung für die Welt brauchbar und dadurch glücklich machen. Pestalozzi wollte durch allseitige Erziehung zur Selbsttätigkeit das Volk, aus dem er hervorgegangen war, aus dem Elende erretten; er wollte alle Kräfte des Leibes und der Seele zur Entfaltung bringen, um dem Kinde dadurch zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen. Rochow geht daher energisch auf die Gründung von Schulen und die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten hinaus; Pestalozzi

wendet sich an die Mutter als erste und wichtigste Erzieherin und faßt die Wohnstube als die wichtigste Erziehungsstätte ins Auge.

Mit Kant scheint Pestalozzi nicht direkt in Beziehung getreten zu sein, wohl aber indirekt durch Fichte; denn als er den Plan zu seinen „Nachforschungen" entwarf, verkehrte er mit Fichte und schreibt (1794): „Ich bin tief in den Begriffen meines neuen Werkes begraben . . . Fichte rezensiert „Lienhard und Gertrud" mit Rücksicht auf die Grundsätze der Kantschen Philosophie . . . Ich freue mich, durch meine mündliche Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantschen Philosophie nahe gebracht." Im wesentlichen ist Pestalozzi unabhängig von Kant; es ist aber doch nicht ausgeschlossen, daß er bei seinen empirischen Versuchen, den Gang der psychologischen Entwicklung zu erforschen, durch seine Studien aus früheren Jahren oder durch Unterredungen mit seinen Mitarbeitern beeinflußt worden ist, obgleich er sich bemüht, „nichts zu wissen und nichts zu suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist, die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben".

Viel mehr Beziehungen finden wir zwischen Fichte und Pestalozzi; Fichte hatte 1793 Pestalozzi auf dem Neuhofe besucht und studierte mit Interesse seine Schriften. Er hatte bald erkannt, daß in diesem Manne ein großer Geist lebte, dessen volle Entfaltung durch eine mangelhafte Erziehung und Bildung gehemmt wurde, deren Folgen sich in der Unbeholfenheit im praktischen Leben und in der Unklarheit seines Gedankenausdrucks bemerkbar machten; in ihm, sagt er, lebt ein „unversiegbarer, allmächtiger und deutscher Trieb, die Liebe zu dem armen, verwahrlosten Volk". Diese Liebe aber und das Streben, dem armen Volk so schnell wie möglich zu helfen und dasselbe zum selbständigen Broterwerb zu führen, hindern nach Fichtes Ansicht Pestalozzi, auf eine möglichste Vollständigkeit der Bildung hinzuwirken; aber „halbe Bildung ist nach ihm nicht besser als gar keine".

Der Anschluß der Erziehung an den Gang der Entwicklung der menschlichen Natur liegt der ganzen Pädagogik Pestalozzis zugrunde; immer aber betont er die Berücksichtigung der Individualität des Kindes und seines individuellen, „wirklichen Lebens". Niederer dagegen faßte den Entwicklungsbegriff weiter; im Anschluß an Rousseau fordert er, daß in der Erziehung des einzelnen Menschen die Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts zu wiederholen wäre. „Unser Kind", so sagt Niederer in dem „Bericht an die Eltern" (1807), „wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder einer Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte. Es wird ihm der Faden ihrer Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht in ihm durchlaufen hat, in die Hand gegeben, daß es an diesem Faden die vorhandenen Hilfsmittel wesentlich und selbständig auffassen und brauchen und an ihm so weit gehen kann, als seine Kräfte reichen." Dieser Satz ist von der Herbart-Zillerschen Pädagogik weiter ausgebeutet und im Unterricht, bei den sogenannten kulturhistorischen Stufen,

in Anwendung gebracht worden; bei Pestalozzi kommt er nicht vor. Den Reichtum der Ideen, der in Pestalozzis Schriften niedergelegt ist, sucht Niederer philosophisch zu entwickeln, wodurch diese aber in ein ihnen fremdes Kleid gezwängt wurden; mit dieser philosophischen Einkleidung konnte sich Pestalozzi deshalb nicht befreunden; sie war ihm unverständlich.

3. Die Aufgabe der Philosophen war es, die Fragen nach dem Wesen des Menschen und seinem Verhältnis zur menschlichen Gesellschaft in ihrer ganzen Tiefe und ihrem ganzen Umfange zu erfassen und zu beantworten; sie mußten die Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik ausbauen, denn die Fragen nach dem Wesen des Menschen und den Zielen des menschlichen Lebens standen im Mittelpunkte ihrer Wissenschaft. Vor allen Dingen mußten sie, um diese Aufgabe zu lösen, die vorhandenen Anschauungen und Lösungsversuche einer kritischen Betrachtung unterziehen; das hat Kant getan und damit den Kritizismus in die Pädagogik eingeführt. Wenn sich auch keine direkte Beziehungen zwischen Kant und Pestalozzi nachweisen lassen, so hat doch der herrschende Zeitgeist solche zwischen ihnen geschaffen; in ihren ethisch-pädagogischen Anschauungen finden sich daher vielfach Ähnlichkeiten, zumal sie beide von Rousseau beeinflußt worden sind. Die wissenschaftliche Pädagogik hat demnach zwei Ausgangspunkte; der eigentliche pädagogische knüpft an Pestalozzi, der eigentliche philosophische an Kant an. Kant hat wie auf das ganze deutsche Geistesleben so auch auf die Erziehungswissenschaft einen mächtigen Einfluß ausgeübt; seine Ansicht, daß der Mensch nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache, daß hinter ihr daher das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, und man daher die Kinder dem zukünftig möglich besseren oder besten Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen zu erziehen habe, mußte die Aufmerksamkeit der Philosophen auf das Problem der Erziehung hinlenken; Fichte hat in diesem Problem ein Mittel zur Wiedergeburt des deutschen Volkes erkannt und auf Pestalozzi als den Mann hingewiesen, welcher die Lösung des Problems bereits gefunden. Kant aber ist durch seine ganze Philosophie ein Erzieher des deutschen Volkes geworden; er hat mit seinem kategorischen Imperativ wieder die Achtung vor dem Sittengesetz erweckt, welche bei dem deutschen Volk durch die Orthodoxie sowohl als durch die Aufklärung geschwächt worden war.

4. Kant hatte in seiner „Anthropologie" den Menschen nicht als Individuum, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft aufgefaßt und dargestellt; im Anschluß daran stellt er auch pädagogische Betrachtungen an, die aber noch in keinem systematischen, resp. logischen Zusammenhang mit seiner erst später ausgebildeten Philosophie stehen. Es scheint ihm der Wichtigkeit des Gegenstandes zu entsprechen, daß die Pädagogik nicht schwankend auf dem Meere einer unverstandenen und unbegriffenen Erfahrung umherirre, sondern die Richtlinien für ihre Tätigkeit in der Philosophie suche, in der man Natur- und Menschenleben im Zusammenhange zu erkennen strebt und die Zielpunkte verzeichnet, die dem Indi-

viduum und der Gesellschaft in ihrer Entwicklung vorschweben; „alle erworbene Erkenntnis kann, ohne Philosophie geordnet und geleitet, nichts als fragmentarisches Herumtappen und keine Wissenschaft abgeben". Das Studium der Schriften von Montaigne, Rousseau und den Philanthropen und seine Erfahrungen als Hauslehrer boten ihm den Stoff; denselben verwertete er dann seit 1776 in seinen Vorlesungen über Pädagogik. Seine philosophischen Studien konnten indes doch nicht ganz ohne Einfluß auf seine pädagogischen Anschauungen bleiben; namentlich sind es seine ethischen Anschauungen, die sich bei ihm erst später zur vollen Klarheit entwickelt und seine Pädagogik beeinflußt haben. Eine systematische Pädagogik hat Kant nicht hinterlassen; seine Pädagogik ist in seinen philosophischen Schriften enthalten, wozu noch die von Rink (1803) herausgegebene Schrift über „Kants Pädagogik" kommt, die sich auf Kants Notizen und auf Kollegien-Nachschriften stützt.

Ursprünglich in tierischer Roheit lebend, ist der Mensch allmählich in der Kulturentwicklung immer höher emporgestiegen; viele Fähigkeiten unserer Seele, die wir heute als angeboren betrachten können, sind wohl im Laufe der Zeit aus eigener Tätigkeit allmählich geworden. In der Entwicklung vom tierischen zum wahrhaft menschlichen Zustande hat der Mensch schon bedeutende Fortschritte gemacht; das Ende seiner Ausbildung ist aber unabsehbar. Aber der Mensch wird noch heute mit tierischen Trieben geboren; deshalb bedarf er noch fort und fort der *Erziehung*. Er bedarf der Zivilisierung, damit er mit Menschen verkehren lerne; er bedarf der Moralisierung, um des Menschen vernünftige Natur zur vollen Herrschaft gelangen zu lassen. Es liegen viele Keime in der Menschheit, und unsere Sache ist es, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und aus ihren Keimen zu entfalten, damit der Mensch seine Bestimmung erreicht; „sich selber besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch". Der Naturmensch soll durch die Erziehung Kulturmensch werden; Humanisierung durch proportionierliche Entwicklung aller spezifisch-menschlichen Anlagen ist Aufgabe der Erziehung. „Ist die Moralität das höchste Ziel des Menschen, so kann der letzte Zweck der Erziehung auch kein anderer sein, als den bei seiner Geburt sittlich indifferenten Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten", d. h. zu humanisieren; das ist aber nur dadurch möglich, daß die Vernunft die Herrschaft im Menschen erhält. Denn der Mensch gehört zugleich der empirischen und der intelligenten Welt an; der dadurch hervorgerufene Widerspruch zwischen Sinnlichkeit und Vernunft muß dadurch beseitigt werden, daß die erstere der letzteren unterworfen und der Mensch so zum sittlichen Charakter wird, zur sittlichen Freiheit gelangt. Zu diesem hohen Ziel kann nicht der einzelne Mensch, sondern nur die Gattung gelangen; Kinder sollen daher nicht dem gegenwärtigen, sondern dem künftigen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und ihrer Bestimmung angemessen erzogen werden. Die Veredelung und Erhebung des Menschengeschlechts über seinen natürlichen

Stand hinaus zu einem vollkommenen Geistesleben ist mithin der Endzweck aller Erziehung; „weil die Menschheitgattung die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Bemühung nach und nach von selbst herausbringen soll, darum erzieht eine Generation die andere. Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung; er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht, denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur . . . Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß; jede Generation, vervollkommnet mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt". Nach der von Kant später ausgebauten Sittenlehre kann er der Erziehung nicht mehr die große Einwirkung auf die Entwicklung des Menschen und der Menschheit nach dem vollkommenen Zustande hin zuschreiben; es muß für ihn problematisch bleiben, ob Bildung im Sinne der Veredelung, hervorgerufen durch die Absicht des Erziehers, jemals gelingen werde. Denn die Losreißung des Menschen von der Sinnlichkeit und die Hingabe an die Vernunft „kann nicht durch eine allmähliche Reform, sondern muß durch eine Revolution in der Gesinnung werden, und er kann ein neuer Mensch nur durch eine Art von Wiedergeburt, gleich als durch eine neue Schöpfung und Änderung des Herzens werden". Die Pädagogik hat nur den Wert, daß sie die Mittel an die Hand gibt, die Geisteskräfte zu stärken und von dem Einflusse der rohen Sinnlichkeit unabhängig zu machen; der „angeborene böse Hang wird wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, aber dadurch doch nicht vertilgt". Kein Erzieher vermag die Gesinnung seines Zöglings zu bessern, sondern er kann nur zur Hervorbringung pflichtmäßiger Taten mithelfen; die Umwandlung der Gesinnung hängt von übernatürlicher Einwirkung ab, wobei allerdings der Mensch mitwirken muß. Somit ist nur die Beförderung der eigenen Vollkommenheit für den Menschen möglich und nicht die der fremden; und das ist auch die Pflicht eines jeden Menschen. Der Einzelne muß sich daher diejenigen Charaktereigenschaften anbilden, die ihn befähigen, die Neigungen dem Sittengesetz unterzuordnen; in moralischer Hinsicht gibt es für Kant nur eine Pflicht der Selbsterziehung, die darin gipfelt, daß der Mensch dem Sittengesetz immer mehr zur Herrschaft über seine Triebe und Neigungen verhilft. Eine moralische Erziehung durch andere Menschen ist daher nicht möglich, sondern nur eine physische und intellektuelle; in moralischer Hinsicht hat der Erzieher nur die negative Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß dem Zögling die freie Selbsttätigkeit in moralischer Hinsicht völlig gewahrt bleibt.

Die erste Erziehung (Wartung, Pflege) ist zunächst negativ; sie soll verhindern, daß die Kinder einen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen, weichlich werden oder sich Gewohnheiten aneignen; die positive Seite geht auf den Gebrauch der Sinnes- und Bewegungsorgane hinaus. Die

Disziplin (Regierung) „unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit", verhütet, daß der Mensch durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung abweiche und gewöhnt den Menschen, sich den Gesetzen der Vernunft zu unterwerfen; sie hat ihn so zu beeinflussen, „daß er nur lauter gute Zwecke erwählt". Strafen bleiben dabei immer etwas, was sich auf die tierische Natur im Menschen erstreckt; der Mensch als vernünftiges Wesen darf eigentlich nicht gestraft werden. Die Kultur (Unterricht) hat sowohl den Körper wie den Geist ins Auge zu fassen; die Kultur der Sinne bildet den Übergang zur Kultur der Seele, wobei immer zu beachten ist, daß keine Kraft „einzeln für sich, sondern nur in Beziehung auf die andern kultiviert werden muß", weil sie in gegenseitiger Abhängigkeit stehen. Nach Kants Philosophie können die Formen (Raum- und Zeitformen) und Kategorien im Kinde nicht erzeugt werden, weil sie angeboren sind; sie können nur geweckt und gestärkt werden. Beim Unterricht ist sokratisch zu verfahren und darauf zu sehen, daß nicht sowohl Kenntnisse in den Zögling hineingetragen, als Erkenntnisse aus ihm herausgeholt werden; man behält am sichersten, was man durch Tätigkeit aus sich selbst lernt. Da nach Kant synthetische Urteile a priori, d. h. unabhängig von aller Erfahrung möglich sind, so soll nach ihm der Mathematikunterricht mit Definitionen beginnen und dann durch Konstruktionen die Begriffe veranschaulichen; nicht mit dem Sinnlichgegebenen und Individuellen, sondern mit dem Abstrakten und Allgemeinen will also Kant beginnen, weil nach seiner Ansicht die Begriffe von Raum usw. im Menschen schlummern. Das Gedächtnis darf man nur mit solchen Dingen beschäftigen, „an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben"; die Regeln muß man auch abstrahieren, „damit der Verstand nicht bloß mechanisch, sondern nach dem Bewußtsein einer Regel verfahre". Die praktische Erziehung bezieht sich auf den Menschen als freies Wesen; ihre vornehmste Aufgabe ist die Bildung des Menschen zur sittlichen Freiheit, zum sittlichen Charakter. „Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln; das Kind soll nach Maximen handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Die Maximen müssen aus den Menschen selbst entstehen, und man muß früh anfangen, den Kindern Begriffe beizubringen von dem, was gut oder böse ist." Solange das Kind den Begriff der Pflicht noch nicht haben kann, muß man von ihm Gehorsam fordern, gegenüber dem Erzieher, der die Pflicht vertritt; man soll ihm keine Belohnung in Aussicht stellen, sondern die strenge Forderung des Sittengesetzes in Beispielen vorstellen, durch welche ein Kind zur Nachahmung gereizt und das sittliche Bewußtsein in ihm gestärkt wird. Der Gehorsam hat die Aufgabe, das Pflichtbewußtsein heranzubilden; die Strafe kann in der moralischen Erziehung nur darin bestehen, daß man der Neigung des Kindes, geliebt zu werden, Abbruch tut. Zum sittlichen Charakter und damit zur sittlichen Freiheit gelangt der Mensch aber nur durch Selbsterziehung, d. h. er muß sich freiwillig, ohne Anstoß von außen her Grundsätze für sein Handeln aufstellen. Neben dem Gehorsam ist die Wahr-

haftigkeit eine Bedingung der Charakterbildung; „sie ist der Grundzug und das Wesentliche des Charakters. Unter keiner Bedingung muß man durch Strafen die Wahrheit bei den Kindern zu erzwingen suchen, ihre Lüge müßte dann gleich Nachteil nach sich ziehen, und dann werden sie des Nachteils wegen gestraft; Entziehung der Achtung ist die einzig zweckmäßige Strafe der Lüge".

Im Schulunterricht gehe man von der Naturbeschreibung aus und schließe daran Zeichnen und Modellieren an, wozu man wieder der Mathematik bedarf; geht man dann von dem gegenwärtigen Zustande der Erdoberfläche (Geographie) auf den früheren zurück, so gelangt man zur Geschichte. Man muß immer das Wissen und Können und ebenso das Wissen und Sprechen zu verbinden suchen; die Erlernung der Sprachen durch den Umgang ist die beste Methode. Da der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis durch die Erfahrung zum anschauenden Urteilen und durch dieses zu Begriffen gelangt, dann diese Begriffe im Verhältnis zu ihren Gründen und Folgen und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelst der Wissenschaft erkannt werden, so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben; wo es sich um die Kultur der Vernunft handelt, muß sokratisiert werden; wo es sich aber um historische Kenntnisse handelt, da muß die mechanisch-katechetische Methode in Anwendung kommen. Bei der sittlichen Erziehung durch den Unterricht nimmt Kant auch die Religion in Anspruch; „Religion ist das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält". Da aber die Religionsbegriffe nach Kants Ansicht immer eine Theologie voraussetzen, so hält Kant es für nötig, das Kind erst sittlich zu erziehen, seine Beurteilungskraft zu schärfen, es mit der Ordnung und Schönheit der Naturwerke bekannt zu machen und ihm die Kenntnis des Weltgebäudes zu übermitteln, bevor es einen Begriff von dem höchsten Wesen erhält. Da aber die Lebenserfahrung das Kind mit diesem Begriffe schon früher in Berührung bringt, so muß man ihm denselben zu veranschaulichen suchen, wobei man an das Verhältnis der Kinder zu den Eltern anknüpft und so den Gottesbegriff auch mit der Pflicht in Verbindung bringt; das Gewissen, welches das sittliche Gesetz im Menschen vertritt, erscheint dem Kinde als Stimme Gottes. Die Moral entwickelt sich nach Kant selbständig im Menschen; die Religion stützt aber diese Entwicklung. Der Moralunterricht soll aber nach Kants Forderung unabhängig vom Religionsunterricht sein und ihm vorausgehen, damit keine Verfälschung der zarten Keime der sittlichen Grundsätze durch die Nebeneinanderstellung der Kraft der Vorschriften, der Majestät des Gesetzes und der Majestät Gottes als des Gesetzgebers entsteht. Denn Kant fürchtet, daß der Zögling verleitet werde, aus Furcht vor Strafe oder aus Begierde nach Belohnung das Gesetz zu erfüllen und so die Prinzipien des Handelns verfälscht würden. Daher soll der Moralunterricht nicht mit dem Religionsunterricht vermengt werden; er soll an der Hand eines moralischen Katechismus erteilt werden. Im Alter von 8—10 Jahren sollen dem Kinde Beispiele aus der Geschichte

oder auch erdichtete Fälle vorgelegt werden, die Nachahmung der guten oder Verabscheuung der schlechten Handlung zur Folge haben; das Kind lernt zugleich auch, den Maßstab des Sittengesetzes bei Handlungen zu gebrauchen. Es soll aber auf dieser Stufe nicht zu lange verweilt werden, weil die verdienstvollen Männer der Geschichte wohl dem Ideal der Tugend nahe kommen, das Ideal selbst aber noch nicht sind; werden sie dennoch von Lehrern und Schülern als solches angesehen, so schaden sie mehr, als sie nützen, weil sie die Vernunft unterjochen. Denn die Tugend-Maxime, zu welcher der Mensch erzogen werden soll, „besteht gerade in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, mithin, daß nicht anderer Menschen Verhalten, sondern das Gesetz uns zur Triebfeder dienen müsse. Das gute Exempel soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen; also nicht die Vergleichung mit irgend einem anderen Menschen, wie er (gerade) ist, sondern mit der Idee der Menschheit, (das heißt) wie er sein soll, also mit dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben". Während auf der ersten Stufe das Kind nur den Zusammenhang mit dem Sittengesetz ahnt, soll ihm auf der zweiten Stufe der Zusammenhang mit dem Pflichtmäßigen, also mit dem angewandten Sittengesetze, klar werden; hier soll die praktische Vernunft des Schülers mehr in Tätigkeit gesetzt und die Beurteilungskraft herausgefordert werden, um den größeren oder geringeren moralischen Gehalt einer Handlung erkennen zu lernen. Man muß dem Kinde daher auf dieser Stufe Handlungen der Menschen vorstellen, die es auf ihren Wert oder Unwert zu prüfen hat; es muß Tugenden und Laster vergleichen, gruppieren und das Ganze endlich unter das allgemeine Pflichtgebot stellen lernen. Die Auswahl der vor dem Schüler zu entwickelnden Tugenden und Laster und ihre Reihenfolge in der Behandlung muß mit Rücksicht auf das Alter und das Geschlecht des Kindes bestimmt werden; „Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken". Allmählich soll so das Kind angeleitet werden, den höchsten Grundsatz aller Moral („Handle so, als ob usw.") nicht bloß einzusehen, sondern auch zu befolgen. Denn es darf wohl mit Sicherheit angenommen werden, daß die öftere Übung in der Beurteilung des Sittlichen, der Beifall oder die Verachtung, welche dadurch hervorgerufen werden, einen dauernden Eindruck der Hochschätzung auf der einen oder des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werden. Aber wenn auch nun diese Unterweisung „weislich und pünktlich nach Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechts und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, aus der eigenen Vernunft des Menschen entwickelt worden" sind, „so ist noch etwas, was den Beschluß machen muß, was die Seele inniglich bewegt und den Menschen auf eine Stelle setzt, wo er sich selbst nicht anders als mit der größten Bewunderung der ihm beiwohnenden ursprünglichen Anlagen betrachten kann, und wovon der Eindruck nie erlischt"; dies ist die Aufgabe der dritten Stufe der moralischen Unterweisung. Hier soll die Aufmerksamkeit des Zöglings auf die

Existenz des Sittengesetzes selbst gelenkt werden; die Bewunderung des Lehrlings wird nicht ausbleiben. Wie weit hier der Lehrer gehen will und kann, das muß seiner Einsicht und seinem Takt unter Berücksichtigung der Wißbegierde des Zöglings überlassen bleiben; jedenfalls wird er nicht umhin können, auch spekulative Fragen über die Seele, das Weltganze und das Dasein Gottes in den Unterricht mit hineinzuziehen. Aber „Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor; die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen".

Im ganzen ist Kants Pädagogik, soweit sie selbständig und eigenartig ist, von seiner Sittenlehre beeinflußt; daher kommt es auch, daß er vor Aufstellung derselben der Erziehung eine größere Macht einräumt als nach Aufstellung derselben. Kants Verdienst um die wissenschaftliche Pädagogik liegt darin, daß er ihr eine wissenschaftlich-ethische Grundlage gibt; allerdings übertragen sich die Dunkelheiten seiner Ethik auch auf seine Pädagogik. Nach seiner Lehre von der transzendentalen Freiheit ist eine Beeinflussung des intelligiblen Willens durch fremde Personen nicht möglich; Kant muß daher zu einem supranaturalistischen Erzieher, zur göttlichen Vorsehung, greifen. Trotzdem Kant der Ansicht ist, daß der Mensch erzogen werden muß, findet man bezüglich der Ableitung der Erziehungsnotwendigkeit aus der Natur des Menschen nur leise Andeutungen; dennoch darf man nicht behaupten, es sei eine Spaltung in Kants Pädagogik vorhanden, man habe es mit zwei, auf ganz verschiedenen Grundlagen aufgebauten Gedankenmassen zu tun, die in gegensätzlichem Verhältnisse zueinander stehen. Man muß vielmehr annehmen, daß der Philosoph in seinen ethischen Schriften den fertigen Menschen mit ausgeprägtem Charakter im Auge hat, in der Pädagogik aber das unentwickelte Kind; der gesittete Mensch läßt sich durch die Vernunft leiten, das Kind nicht, weshalb es unter dem Zwange stehen muß. Solange dies der Fall ist, werden auch eudämonistische Beweggründe des Handelns den Menschen beeinflussen; bei der moralischen Bildung durch Selbsterziehung dürfen sie aber nicht mehr in Betracht kommen. Die letzten Konsequenzen seiner Freiheitslehre hat Kant in der Pädagogik daher nicht gezogen, denn sie machten alle Erziehung unmöglich; es bleibt ihr höchstens die Aufgabe, zu versuchen, das Bewußtsein vom Sittengesetz von den Trübungen und Verschüttungen seitens der Sinnlichkeit freizumachen und so dafür Sorge zu tragen, daß der Zögling in der Bildung der Motive zu seinem sittlichen Handeln von der empirischen Welt, für die der empirische Charakter des Zöglings den alleinigen Angriffspunkt bietet, unbeeinflußt bleibt. Auch Kants Auffassung der Sittlichkeit kommt nicht ganz und konsequent zur Geltung; denn sonst hätte er die Neigung, geachtet und geliebt zu werden, und das Musterbild des Lehrers nicht als Hilfsmittel der moralischen Erziehung betrachten dürfen. Der Zweck der Erziehung, den Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten, soll durch Disziplinierung, d. h. durch

Bezähmung der tierischen Wildheit, durch Kultivierung (Zivilisierung), durch Belehrung und Moralisierung, durch Erziehung zur frei handelnden Persönlichkeit erreicht werden. In moralischer Hinsicht kann der Erzieher nichts anderes tun, als den Zögling in seinem Streben, sich mit seinen Trieben und Neigungen immer mehr dem Sittengesetz unterzuordnen, zu unterstützen; das aber geschieht durch die Ausbildung des Verstandes und des Willens. Wie sich gegen Kants Sittenlehre, besonders gegen seine Ansichten über die Pflicht und deren Bedeutung, Einwendungen erheben lassen, so lassen sich auch solche gegen seine Begründung der moralischen Kultur auf den Begriff der Pflicht machen; wie man die Sittlichkeit auf Werturteilen begründet, so wird man auch die Charakterbildung mit der Bildung von Werturteilen beginnen und erst dann zur Bildung von Maximen fortschreiten. Mit der Behauptung, daß nur von der Gattung als Ganzes das Ziel der sittlichen Bildung erreicht werden kann, geht Kant zu weit; die Gattung setzt sich aus Individuen zusammen, und daher muß der sittliche Charakter, der ein einheitliches Ganzes bildet, in dem Individuum zur Darstellung kommen, wenn dies auch in Wirklichkeit ein Ideal ist, das nur angestrebt werden kann. Mit Recht betont Kant, daß es bei der sittlichen Bildung auf die Umschaffung des natürlichen Menschen ankommt; nicht einzelne Gewöhnungen und Sitten müssen sich ändern, sondern die Gesinnung muß eine andere werden, in dem sittlichen Willen muß sich das ganze Geistesleben konzentrieren. Eigentümlich erscheint es, daß Kant sich bei der moralischen und religiösen Erziehung selten an die betreffenden Gefühle wendet; auch die ästhetischen Gefühle bleiben in der Erziehung bei ihm unberücksichtigt.

Die psychologische Grundlage von Kants Pädagogik tritt hinter der ethischen zurück; es lag nicht in seiner Absicht, zu beschreiben, in welcher Weise sich das geistige Leben aufbaut. Dennoch findet sich in seinen Schriften so viel Psychologisches vor, daß man fast alle psychologisch-pädagogische Fragen, die er berührt, mit ihnen beantworten kann; denn der Angelpunkt, um den sich die Kantsche Philosophie in ihrem tiefsten Grunde bewegt, ist ein kulturgeschichtlich-pädagogischer, weil er den Menschen und die Menschheit durch seine Schriften auf eine höhere Kulturstufe erheben will. Denn der Mensch ist nach Kant entwicklungsfähig, wie es Anthropologie und Geschichte lehren; er ist in der Kulturentwicklung selbsttätig allmählich immer höher emporgestiegen, denn er besaß neben tierischen auch vernünftige Anlagen. Obwohl nun der Mensch in dieser Entwicklung schon weit vorwärts gekommen ist und dabei viele Fähigkeiten seiner Seele, die wir heute als angeboren betrachten, erworben hat, so ist doch das Ende seiner Ausbildung nicht abzusehen; aber er bedarf dazu der Erziehung, weil er nur durch sie aus der Knechtschaft der Instinkte befreit werden kann, nur durch sie seine niederen Triebe gehemmt und die höheren gestärkt werden können. Eine tiefere psychologisch-soziologische Begründung der Entwicklung der Menschheit und der Einwirkung der Gattung auf das Individuum ist jedoch bei Kant nicht zu finden; darum erscheint ihm die

Erziehung geheimnisvoll und der Fortschritt der Menschheit als ein unlösbares Problem. Den Zusammenhang zwischen Leib und Seele rechnet Kant zum Ding an sich, das für uns unerkennbar ist; die Erscheinungen der Wechselwirkung von Leib und Seele sind allerdings imstande, einiges Licht über das Dunkel dieses Zusammenhangs zu verbreiten. Trotz der Lehre Kants von der „Kausalität aus Freiheit" hält er doch an der Einheit des Bewußtseins fest, weil sie ihm „zur Möglichkeit der Erfahrung unentbehrlich" ist; da sie aber Voraussetzung und Bedingung der Erfahrung ist, so kann sie nach Kant selbst nicht zum Gegenstande der Erfahrung gemacht werden und gehört somit auch zum unerkennbaren „Ding an sich". Da der Verstand nach Kant ein spontanes Vermögen ist, so können die Vorstellungen und Denkformen desselben durch den Unterricht natürlich nicht erzeugt, sondern nur geweckt und gestärkt werden, so daß dem Unterricht immer nur ein formaler Wert zuzuschreiben ist; daher kennt Kant im Unterricht nur die sokratisch-dialogische und die katechetische Lehrform, während die entwickelnde Lehrform ihm unbekannt ist. Sicherlich hat Kant recht, daß die Denkoperationen innere Vorgänge im Geiste sind, die wohl von außen her eingeleitet, aber nie vollzogen werden können; der Verstand muß Vorstellungen zum sinnlich Gegebenen hinzubringen, die im letzteren nicht liegen; allein falsch wäre es, nach Kant anzunehmen, daß die psychischen Kräfte ohne weiteres zur Verfügung ständen, so daß die Kategorien nur hervorspringen müßten. Durch die Kultur des Verstandes ist Kant zum Schöpfer des Begriffs der formalen Bildung geworden; sein Schüler Niemeyer sprach zuerst von dem formalen Nutzen, den das Sprachstudium gewährt. Der weiteren Ausgestaltung dieses Begriffs kamen der Neuhumanismus und die Pestalozzische Pädagogik entgegen; die letztere suchte aber die formale Bildung nicht durch die Sprachen, sondern durch die elementare Raumanschauung zu erreichen. Kants Erkenntnislehre mußte zu dem Begriff der formalen Bildung führen; denn sie mußte trennen zwischen Inhalt und Form, Objekt und Subjekt des Bewußtseins. Allerdings vergißt Kant nie, daß sie sich nur am Objekt betätigen kann und so an die Gegenstände der Erfahrung gebunden bleibt; alle formale Operationen werden durch sie angeregt und eingeleitet.

Über die Ausbildung der Vernunft, der dritten Stufe in der Entwicklung des Geistes, hat sich Kant nicht geäußert; er schätzt aber dieselbe sehr hoch, denn sie ermöglicht erst die moralische Erziehung, die Kant besonders wertet. Die Lehre von den Seelenvermögen, welcher Kant zustimmte, hinderte ihn daran, zu untersuchen, in welcher Weise die einzelnen Geistestätigkeiten im Kinde hervortreten und sich gegenseitig fördern; indem er ihre Unterschiede besonders hervorhob, bedurfte er zur Vermittlung neuer Vermögen, wodurch zwar die Reichhaltigkeit des Seelenlebens hervortrat, aber der Zusammenhang derselben immerhin lückenhaft und verdunkelt erscheinen mußte. Aber bei all den Mängeln der Kantschen Pädagogik darf man nicht übersehen, daß die Kantsche Philosophie und ihre, durch Kant angegebenen Beziehungen zur Pädagogik die Ausbildung der Pädagogik

als Wissenschaft bedeutend gefördert haben; die Philosophen und Theologen, welche sich der Kantschen Philosophie zuwandten, wurden dadurch auch für die Pädagogik interessiert und bearbeiteten sie in systematisch angelegten Lehrbüchern, die auch weiteren Kreisen zugänglich waren. Sie standen meistens im praktischen Leben; daher zogen sie ihre eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen anderer Pädagogen, besonders die Darlegungen Pestalozzis, als Grundlage ihrer theoretischen Erörterungen heran. Sie haben das Gemeinschaftliche, daß sie am Prinzip der Sittlichkeit als oberstem Grundsatz festhielten und auf Grund der Kenntnis der Menschennatur fordern, daß die Erziehung das Allgemeingültige und Notwendige im Menschen herausbilde; dabei wurde von ihnen der Grundsatz festgehalten, daß, da die geistigen Vorgänge auf der spontanen Natur der Seele beruhen, Erziehung und Unterricht sie nur veranlassen, nicht erzeugen können.

Alles Lernen stand bei Kant im Dienste der moralischen Bildung; er stellte sich damit in Gegensatz zu seinen Zeitgenossen, auch zu Rousseau, bei denen der Nutzen, die Glückseligkeit als Ziel der Erziehung galt. „Man hatte bisher zum Grundsatz der Erziehung und des Kanzelvortrags gemacht, daß man dem Trachten nach Glückseligkeit vor dem, was die Vernunft zur obersten Bedingung macht, nämlich der Würdigkeit, glücklich zu sein, den Vorzug gab; Vorschriften aber, wie man sich glücklich machen könne, sind keine Gebote. Weil man (nun) in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauche der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon indessen doch möglich ist, daß er sie einmal haben möchte; und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen." Nach Kant dagegen sollte die Erziehung dafür sorgen, daß ohne irgend welche Aussicht auf einen Nutzen, der etwa sogar durch reine Sittlichkeit dem Menschen entstehen könne, der Mensch dennoch zur moralischen Persönlichkeit sich entwickelt; das aber kann nach seiner Ansicht allein geschehen, wenn ihm die Forderung des Sittengesetzes so früh wie möglich klar gemacht wird. Im Gegensatz zu Rousseau, dessen „Emil" er mit großem Interesse gelesen hatte, ist er der Ansicht, daß im Kinde nicht bloß Anlagen zum Guten, sondern auch zum Bösen vorhanden sind; „will man sagen, der Mensch sei gut geschaffen, so kann das nichts mehr bedeuten, als, er ist zum Guten erschaffen". Obwohl sich Kant vom Pietismus, der seine Jugenderziehung beeinflußt hatte, losriß, so ist derselbe doch nicht spurlos an ihm vorübergegangen, wie die Namen „Radikalböses" und „Wiedergeburt" in seiner Sittenlehre zeigen; er gebraucht sie allerdings in ganz anderem Sinne wie der Pietismus. Mit Rousseau sucht Kant den Erziehungszweck im Menschen; die Naturanlagen sollen harmonisch so ent-

wickelt werden, daß die Vernunft zur Herrschaft und dadurch der Mensch zur Freiheit gelangt. Aber für ihn ist der Mensch kein bloßes Naturwesen wie für Rousseau, sondern zugleich ein Geisteswesen; im Gegensatz zu Rousseau faßte er daher die Erziehung als Mittel auf, wodurch der Mensch über den Naturzustand hinaus zum wahren Geistesleben erhoben werden soll. Rousseaus Blick ist auf einen in der Vergangenheit liegenden Zustand der Menschheit, Kants Blick ist auf die Zukunft gerichtet; dadurch hat Kant den Naturalismus Rousseaus überwunden. „Rousseau verfährt synthetisch und fängt beim natürlichen Menschen an; ich verfahre analytisch und fange beim sittlichen Menschen an." In der Darstellung der körperlichen Erziehung und im allgemeinen auch der Disziplin hält sich Kant ganz an Rousseau; ebenso zeigen sich deutliche Einflüsse von Rousseau bei Kants Ansichten über die Selbsttätigkeit des Schülers im Unterricht, den Moral- und Religionsunterricht, das Erlernen der Sprachen und die Stellung der Realien im Lehrplan. Aber er hält es für unnatürlich, den Menschen außerhalb der Gesellschaft durch einen Hofmeister erziehen zu lassen; er hält die Schulen für unbedingt nötig. Im Gegensatz zu Rousseau fordert Kant den Gehorsam als Erziehungsmittel so lange, bis das Kind zu freier Selbstbestimmung gelangt ist; ebenso schätzt Kant im Gegensatz zu Rousseau die Kultur als Erziehungsmittel sehr hoch. In einzelnen Ausführungen der Methodik steht Kant hinter Rousseau und der gesamten naturgemäßen Pädagogik des 18. Jahrhunderts zurück; er betont z. B., gemäß seiner Erkenntnistheorie, viel weniger die Anschauung im geographischen und naturkundlichen Unterricht. Wie er im Erziehungszweck schon zu den Philanthropen, deren Bestrebungen er sehr hoch schätzte und auch unterstützte, in Gegensatz trat, so eifert er auch gegen die von denselben geforderte Verwandlung der Arbeit in Spiel, gegen die philanthropische Weichlichkeit in der Erziehung und das Belohnungssystem; die Erziehung ist ihm eine ernste Arbeit. Durch die Auffassung der Erziehung, wie sie Kant vertrat, gewann dieselbe eine hohe Bedeutung für die Zeit, in welcher Kant lebte; Entwicklung aller menschlichen Anlagen, Erhöhung der menschlichen Natur durch Entfaltung aller körperlichen und geistigen Kräfte, Bereicherung des Geisteslebens durch Kultivierung aller Wissenschaften und Künste, das ist das pädagogische Losungswort dieser Zeit, welches Pestalozzi verkündet, Kant begründet und Fichte auf die Wiedergeburt des deutschen Volkes angewandt hat.

In innerer Verwandtschaft steht die Pädagogik Kants aber namentlich zu der Pädagogik Pestalozzis; daher sind auch viele Kantianer veranlaßt worden, die auf die Erfahrung begründete Pädagogik Pestalozzis im Geiste der Kantschen Philosophie auszubauen. „Die Pädagogik", sagt der erste Herausgeber von Kants pädagogischen Schriften (1803), „hat neuerdings durch die Verdienste mehrerer verdienter Männer, namentlich eines Pestalozzi, eine neue interessante Richtung genommen; daß Kant die neuen Ideen auch in dieser Hinsicht kannte, über sie nachdachte, und manchen Blick weiter hinaustat als seine Zeitgenossen, das versteht sich

freilich von selbst." Die Fragen über das Wesen und die Bestimmung des Menschen und die Mittel und Wege der Erziehung in der Vergangenheit und Gegenwart werden von beiden Forschern untersucht und im wesentlichen im gleichen Sinne beantwortet; beide sehen in der Erziehung die Unterwerfung der niederen Triebe (Sinnlichkeit) unter die geistig-sittlichen Kräfte (Verstand und Vernunft) der Menschennatur. Wie bei Kant, so findet sich auch bei Pestalozzi die Unterscheidung von leiblichen, geistigen und sittlichen Kräften; diese sind proportional, wie Kant, oder naturgemäß, wie Pestalozzi sagt, zu entwickeln, und zwar so, daß der Zögling zum harmonisch gebildeten (Pestalozzi) oder kultivierten und humanisierten (Kant) Menschen geführt wird. Das Prinzip der Anschaulichkeit wird auch von Kant scharf erfaßt; Pestalozzi hat es allerdings für die Erziehung sorgfältiger verwertet. Kant machte den Geist zum Gegenstande der Untersuchung, Pestalozzi zu dem der Bildung; den Zweck der Bildung suchen beide im Menschen, nicht außerhalb desselben, deshalb sind ihnen auch die im Menschen liegenden Gesetze für die Erziehung maßgebend. Man könnte versucht sein, die von Pestalozzi gesetzten Elementareigenheiten von Anschauung, Form und Zahl mit Kants zwei Formen der Sinnlichkeit, Raum und Zeit, zu identifizieren; allein das wäre ein Irrtum. Im ganzen entspricht der Raum bei Kant wohl der Form bei Pestalozzi; aber Zeit und Zahl sind grundverschiedene Begriffe. Die Zeit hat bei Pestalozzis Anschauungsbegriff überhaupt keine Berücksichtigung gefunden, weil sie für den Unterricht keine besondere Bedeutung hat.

5. Der Neuhumanismus erstrebte die harmonische Ausbildung aller in der menschlichen Natur angelegten Kräfte bis zur möglichst hohen Vollkommenheit im Sinne des klassischen Griechentums; man studierte daher jetzt wieder eingehend die Werke desselben mit den Hilfsmitteln, welche Philologie und Altertumswissenschaft boten. Man lernte dadurch die sozialen, politischen und religiösen Verhältnisse der Alten, ihre Sprache, Philosophie und Kunst kennen und bildete sich an ihnen. Im 16. Jahrhundert hielt man die Alten im Besitz aller dem Menschen zugänglichen Erkenntnis und sah daher in der Übermittlung der von ihnen aufgespeicherten Bildungsschätze das einzige und beste Mittel zur Erreichung des humanistischen Bildungsideals, zur Erziehung von gebildeten, edlen, freien und kraftvollen Menschen. Im 17. Jahrhundert zeigte die sich kräftig entwickelnde Naturwissenschaft, daß dies ein Irrtum war; denn man mußte zugeben, daß das positive Wissen der Griechen gegenüber dem dieser Zeit rückständig war. Unsere Jugend, so sagte man sich nun, kann an den Alten das Ideal freier, edler Menschenbildung kennen lernen, kann an ihren Schriften den eigenen Geschmack und die eigene Urteilskraft bilden und stärken; ihre Schriften sind also die rechten Mittel zur natürlichen und vernünftigen, zur vollkommenen Menschenbildung. Man bewunderte daher nicht nur wie der alte Humanismus die Weisheit und Redekunst der Alten, sondern suchte ihr ganzes Leben und Treiben zu erkennen, die Grundlagen ihres Geistes und ihrer Größe; man lernte nicht

die alten Sprachen, um in ihnen zu reden und zu schreiben, sondern um sich die in ihnen liegenden Bildungsschätze anzueignen. Führer zum wahren Menschentum, eine Schule der Humanität sollten die Griechen sein; von ihnen sollte man lernen, was ein wahrer Mensch sei und wie man sich aus dem eigenen Volkstum dazu erheben könne. Im Griechentum sah man das Ideal des Menschentums; man trieb einen wahren Kultus mit ihm. Die Menschheit hat nach der Ansicht der Neuhumanisten hier das Höchste geleistet, was ihrer Natur nach zu leisten möglich war; im Griechentum hat das menschliche Ideal Erscheinung und Gestalt gewonnen, und ist daher die Wiederkehr eines solchen Ideals für alle Zeiten ausgeschlossen. In Wissenschaft, Philosophie und Kunst hat der griechische Geist die höchsten Ideen des Wahren, Schönen und Guten geoffenbart; die aus ihm abgeleiteten logischen, ethischen und ästhetischen Gesetze bilden die unabänderliche, ewig gültige Richtschnur für die Kulturarbeit aller Völker und Zeiten. Diese Auffassung des antiken Kulturschatzes war noch im 18. Jahrhundert, dem die Kenntnis der Entwicklung des antiken Kulturlebens abging und man daher dasselbe als ein originales ansah, möglich; es ging ihm jede Auffassung unter dem Gesichtspunkte der Entwicklung ab. Die Neuhumanisten waren noch in dieser Anschauung befangen; sie suchten daher auch im klassischen Altertum das Bildungsideal für alle Zeiten zu finden.

Die Erziehung dient bei den Neuhumanisten nicht in erster Linie Zwecken des gesellschaftlichen Lebens, sondern der Herausbildung und Vollendung des inneren Menschen, der ebenmäßigen (harmonischen) Entfaltung aller seiner Kräfte; der Erzieher soll diese Entfaltung nur unterstützen, ihr dienstwillige „Handbietung" leisten, denn das Ideal kann der Mensch nur durch eifrige Arbeit an sich selbst erreichen. Man sollte die Schriften der Alten studieren, um durch Bildung des Urteils und des Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene Erzeugnisse in Wissenschaft, Philosophie und Kunst vorzubereiten; an den Bildungsschätzen der Vergangenheit sollte der Mensch der Gegenwart herangebildet werden. Für die Erziehung entstand so ein neues Ideal; es gipfelte in der Forderung der naturgemäßen Entwicklung der natürlichen Anlagen, wie man es bei den Griechen findet. Die Liebe zum Menschheitsideal, wie es sich in der griechischen Welt offenbarte, verbindet die pädagogischen Anschauungen, wie wir sie bei Herder, Goethe und Schiller finden; sie alle erstreben eine allseitige Entwicklung aller menschlichen Anlagen zu einer schönen Harmonie des äußeren und inneren Menschen. Aber sie sind doch nicht mehr völlig im Banne des Neuhumanismus; denn schon finden sich bei ihnen Anfänge einer historischen Betrachtung. Herder erklärt es für töricht, sich in die Zeiten Griechenlands zurückzuwünschen; er weist auf die Gefahren hin, welche die Bezeichnung eines Zeitalters oder Autors als klassisch im Gefolge hat und stellte die deutsche Literatur bezüglich der Bildung zur Humanität höher als die griechische. Goethe warnte vor Überschätzung des Sprachstudiums und empfiehlt Übersetzungen; auch Schiller steht auf diesem Standpunkte. Jean Paul schließt sich an

Herder an; er betont neben Herder und Fichte ganz besonders die Notwendigkeit einer nationalen Erziehung. Ihre in ihren Schriften enthaltenen pädagogischen Gedanken haben mehr auf die pädagogische Bildung der Gebildeten eingewirkt, als die auf Fachkreise beschränkt gebliebenen Schriften der Pädagogen von Fach; ihre Schriften selbst sind aber zugleich mächtige Hebel der Volksbildung geworden. „Der Künstler ist zwar", wie Schiller sagt, „der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist"; er soll vielmehr über der Zeit stehen und in sein Jahrhundert eintreten, „um es zu vereinigen". Er hat seine Aufgabe erfüllt, wenn er die Ideale der Veredelung aufgestellt, die Richtung zum Guten angegeben hat; um dies zu können, blicke er „aufwärts nach seiner Würde und nach dem Gesetz, nicht niederwärts nach dem Glück und nach dem Bedürfnis".

6. Herder hatte von seinem Vater, einem Mädchenschullehrer, die Neigung zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen eingeflößt bekommen und war schon frühzeitig zur Ausübung der pädagogischen Kunst veranlaßt worden; durch Rousseaus Schriften zog eine neue Welt voll stürmender Gedanken in seine empfängliche Seele ein und zog ihn mit Gewalt zum pädagogischen Berufe hin. Mit 19 Jahren wurde er Lehrer in sprachlichen Fächern und Religion am Gymnasium in Königsberg, wo er nach seinem Wunsche „in der Erziehung der Jugend mit seinen Talenten und Kenntnissen Nutzen stiften" konnte; dem begabten Lehrerssohn fiel der Unterricht leicht, und seinem hervorragenden Lehrtalent kam eine große Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit zu Hilfe. Er lehrte seine Schüler die Poesie mit dem Gefühl zu erfassen, sich in die Gefühle des Dichters hineinzuversetzen und sie mitzuerleben; er verstand aber auch den Dichter in seinem Werk mit seiner Zeit und seinem Volke. Bald ging er als Lehrer an die Domschule in Riga, wo er neben Französisch noch Geschichte, Naturgeschichte und Mathematik lehrte; auch hier war der Leitsatz seiner Lehrmethode, daß aller Unterricht anschaulich und lebendig sein und dem Leben dienen müsse. Schon hier beschäftigte ihn das Ideal der Volksbildung; er will auf sein Volk, auf die Menschheit wirken. Die Philosophie wurde daher von ihm aus dem pädagogischen Gesichtspunkte auf die Anthropologie reduziert; sie soll uns zeigen, „daß und wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei". Er ging mit dem Gedanken um, in Frankreich, England, Holland und Deutschland die besten Erziehungsanstalten kennen zu lernen und dann in Riga eine neue Erziehungsanstalt nach seinem Ideal zu gründen; „so ihr Locke und Rousseau, Francke und Hecker", so hören wir ihn, „euch eifre ich nach, ich will euch lesen, durchdenken, nationalisieren, und wenn Redlichkeit, Eifer und Feuer helfen, so werde ich euch nutzen und ein Werk stiften, das Ewigkeiten daure". Durch seinen Verkehr in kaufmännischen Kreisen war er zur Erkenntnis gekommen, daß das Schulwesen eines Landes, resp. einer Stadt in organischem Zusammenhang mit den Lebensverhältnissen derselben stehen müsse; es schwebte ihm daher die Errichtung einer Lehranstalt vor, in welcher eine viel-

seitige, die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigende Bildung erzielt wurde. Kam die geplante Reise auch nur teilweise zur Ausführung, so erhielt er doch dabei mancherlei Anregungen, die auch seinen pädagogischen Gesichtskreis erweiterten; namentlich trug der Verkehr mit Goethe und Jung Stilling reiche Früchte für Herder. Ein Ruf als Oberhofprediger und Konsistorialrat nach Bückeburg ließ den genialen Plan nicht zur Ausführung kommen; aber in seinen Schriften führt er seine pädagogischen Ideen weiter aus. Sie tragen durchweg einen pädagogischen Charakter; er will durch sie die Menschheit, vor allen Dingen seine Volksgenossen, zur Humanität, zur edlen Menschlichkeit, erziehen. In seinem ganzen Leben und Streben finden wir jenen pädagogischen Missionstrieb, jene Begeisterung für die Verwirklichung der Menschheitsideale, die nicht zur Ruhe kommen, bis sie ihr Ziel erreicht haben; er ist stets auf Vervollkommnung des eignen Ich bestrebt, um dadurch sein Volk und die Menschheit zu vervollkommnen. Menschenbildung war daher das einzige Thema seiner Schriften; sie sind alle, mögen sie sich mit dem Wesen der Sprache oder den Quellen der Poesie, mit dem Ursprung der Religion oder den Beziehungen zwischen Natur und Kultur beschäftigen, Variationen von diesem Thema. Die Menschen sind, so lautet dieses Thema, Kinder von Gott, die Gott durch seine Offenbarung, durch die ältesten Urkunden des Menschengeschlechts, erziehen will; Anschauung und Bild dienen ihm als Mittel dazu. In der Offenbarung zeichnet Gott den Gang, den er die Menschen bis zur Vollendung wahrer Menschlichkeit führen will, die in Christus Gestalt angenommen hat; die Menschengeschichte ist Entwicklung zum Reiche Gottes. Aber auch die Natur ist eine Offenbarung Gottes und als solche auch eine Erzieherin der Menschheit; es ist der Haushalt Gottes, der in der Natur zur Erscheinung kommt. In Weimar wandte Herder sein besonderes Interesse dem Schulwesen zu; besonders übte er in seinen „Schulreden" einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts aus; den höheren und niederen Schulen hauchte er neues Leben ein. Herder war bestrebt, zwischen dem Realismus und Idealismus eine Versöhnung herzustellen; in ihr suchte er seine realistische Neigungen mit dem Humanismus zu vereinigen. Sein pädagogisches Denken richtet sich auf alle Hauptfaktoren, von denen eine erziehliche Wirkung zu fordern oder doch zu erwarten ist; Staat, Kirche, Schule, Kunst und Wissenschaft gelten ihm als solche Faktoren. „Der Staat", sagte er in einer seiner Reden, „muß der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener in allen Ständen gebildet werden sollen, gebührt;" mit Energie drang er daher auf bessere Bezahlung und Vorbildung der Lehrer und rief für letzteren Zweck das Lehrerseminar in Weimar (1788) ins Leben, von dem er selbst das Direktorat übernahm und in dem nach seinem Plane gearbeitet wurde. Das Seminar soll jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit verschaffen, das Notwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs durch Unter-

richt und eigene Übung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlangt. Er schrieb ferner ein „Buchstaben- und Lesebuch" (1787), welches auch eine „Anweisung für verständige Schullehrer" enthält, und einen „Katechismus" (1798). Die Kirche ist für Herder neben der Schule eine sehr wichtige pädagogische Veranstaltung; die Hauptaufgabe des Predigers ist Humanisierung der Gemeinden. Auch die Kunst hat eine humanisierende Wirkung; die Schönheit vereinigt die durch Interessen und Verstandeskultur getrennten Menschen und stellt sie nach den einseitigen Anstrengungen des Verstandes und des Willens wieder her. Die „Ideen" sind Buch und Lied von der Menschheit; Natur und Geschichte sind in ihnen als Führer zur Humanität dargestellt.

Herder will die pädagogische Tätigkeit auf feste theoretische Grundsätze auferbaut wissen; diese Grundsätze müssen auf den Gesetzen der Entwicklung des menschlichen Seelenlebens beruhen, wie er sie in der Schrift: „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele" niedergelegt hat. In der Seele des Kindes liegt, ehe es mit der Außenwelt in Wechselwirkung tritt, nichts Fertiges vor; in seiner Natur ist es weder gut noch böse, aber beides kann sich daraus entwickeln. „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Übung." Die Seele ist durch die Sinnenwelt so eingeschränkt, daß sie nur mit Hilfe des Leibes die Dinge und Vorgänge zu erfassen vermag; „ohne Körper ist unsere Seele im Gebrauche nichts, mit gelähmten Sinnen ist sie gelähmt". Auch das Leibliche ist belebt von unbewußt wirkenden Kräften; aus ihnen geht allmählich das bewußte psychische Leben hervor. Die Ursache der Menschwerdung liegt im aufrechten Gang; durch ihn wird die Anordnung der Nerven- und Gehirnteile und die Tätigkeit beeinflußt, wodurch der Mensch eine größere Selbständigkeit und einen größeren Wirkungskreis erhält. Die Pflege und Übung der Sinne ist daher von der größten Bedeutung; durch sie entstehen die Reize, das erste Zeichen eines inneren Lebens im Menschen, das Gott geschaffen hat. Die erzeugende Trägerin des Bewußtseins ist die Sprache; was „für die Entstehung jedes Reizes die Sinne, das sind für die Entstehung jedes Gedankens die Worte". Mittels der Einbildungskraft vermenschlicht die Seele alles, wandelt sie alle Eindrücke in ihr konforme Bilder um; „die Regel aber, nach welcher wir wahrnehmen, absondern, schließen und verbinden, ist eine göttliche Regel, sie trägt ihre innere Notwendigkeit in sich". Die Phantasie ist „noch die unerforschlichste aller menschlichen Seelenkräfte; denn da sie mit dem ganzen Bau des Körpers, insonderheit mit dem Gehirn und den Nerven zusammenhängt, wie so viele wunderbare Krankheiten zeigen, so scheint sie nicht nur das Band und die Grundlage aller feinen Seelenkräfte, sondern auch der Knoten des Zusammenhangs zwischen Geist und Körper zu sein, gleichsam die sprossende Blüte der ganzen sinnlichen Organisation zum weiteren Gebrauch der denkenden Kräfte". Damit sie aber ihre Grenzen nicht überschreitet, muß sie immer an der Erfahrung ihre

Lehrmeisterin finden; letztere gibt dem von der Seele aufgenommenen Bilde die Wahrheit, während ihm die Phantasie die Lebhaftigkeit verleiht. So gelangt die Seele zu Vorstellungen, mit denen das Denken arbeitet; es ordnet sie und scheidet das Wahre vom Falschen. Die abstrakte Verstandestätigkeit ist die Vernunft; sie sucht die Erkenntnis auf deutliche Ursachen zurückzuführen. Das Gefühl ist aber das innige und starke Band aller Seelenerscheinungen; es ist die ursprünglichste Äußerung des Seelenlebens, die in unmittelbarer Beziehung zum Sinnenleben steht. Im Gefühlsleben hat auch der Wille seine Wurzeln; Humanität ist ein vom vernünftigen Denken geläutertes Wollen. „Ich wünsche, daß ich in dieses Wort alles fassen könnte, was ich über des Menschen edle Bildung zu Vernunft und Freiheit, zu feineren Sinnen und Trieben, zur zartesten und stärksten Gesundheit, zur Erfüllung und Beherrschung der Erde gesagt habe." Das sittliche Wollen, das zur Humanität führt, hat seine Wurzeln im Gefühl; bei seiner Ausbildung ist aber auch der Verstand tätig. Die menschliche Natur ist eine Einheit, ein organisches Ganzes, der Ausfluß göttlicher Kraft; daher gibt es in ihr keine abgeteilte, getrennte Vermögen, sondern alle Kräfte sind Äußerungsweisen der seelischen Kraft infolge ihrer Entwicklung. Diese schreitet fort von Sinn und Gefühl (Kindesalter) zur Einbildungskraft (Knabenalter) und Verstand und Vernunft (Jünglingsalter); allein dies Nacheinander ist in gewissem Maße auch ein Nebeneinander.

Da in der Jugend die physische Natur vorherrscht, so verfällt der Mensch leicht dem Sinnengenuß und läßt sich von Begierden beherrschen, so daß dann das Böse (Sinnliche) in ihm zur Herrschaft kommt. Daß das nicht geschieht, dafür hat die Erziehung Sorge zu tragen; die Hauptsache in derselben ist die Heranbildung eines moralischen Charakters. Die sittliche Durchbildung des Charakters ist die Humanität; „betrachten wir die Menschheit, wie wir sie kennen, nach den Gesetzen, die in ihr liegen, so kennen wir nichts Höheres als Humanität im Menschen. Humanität ist der Charakter unseres Geschlechts; er ist uns aber nur in Anlagen angeboren und muß uns eigentlich angebildet werden; wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit, auf der Welt aber soll er das Ziel unseres Strebens, die Summe unserer Übungen, unser Wert sein". Der religiös-fühlende, der sittlich-wollende, der geistig-erkennende und das Gefühlte, Gewollte und Erkannte in sich und außer sich darstellende Mensch ist der Inbegriff des Humanitätsideals und der es verwirklichenden Pädagogik; es ist dies die von Christus gelehrte und in ihm zur Darstellung gekommene sittliche Vollkommenheit, die wahre Menschlichkeit. Das Christentum gebietet die reinste Humanität auf dem reinsten Wege; es gibt Licht und Leben der Menschheit durch Vorbild und liebende Tat; es ist daher die höchste Humanität, die erhabenste Blüte der menschlichen Seele. Die Aufgabe der Erziehung ist demnach die Bildung zur Humanität, zum sittlich-religiösen, reinen Menschentum; sie muß sich daher hauptsächlich an den Willen wenden und ihn zu bilden suchen.

Der Wille des Einzelnen kann aber nur durch Einsicht in andere Willensverhältnisse, die als Vorbilder dienen, seiner Bestimmung entgegengeführt werden; dies geschieht durch eigene Erfahrung und durch mitgeteilte Erfahrung, durch Unterricht. Auf anschaulichem Wege, von den Sinnesempfindungen und -wahrnehmungen ausgehend, muß sich ein Gedankenkreis im kindlichen Geiste bilden, der durch die Literatur vermittelst der Sprache erweitert und vervollkommnet wird. „Worte ermatten die Seele und behalten sie in einer bequemen Untätigkeit fest; dadurch gewöhnt sie sich an einen Gedankenschlummer." Je lebhafter, deutlicher und sinnlicher dagegen der Lehrer seinen Schülern einen Typus vorhält, „je bemerkbarer er ihnen macht, was in ihm gesehen und nicht gesehen werden kann, was mit der Seele gefaßt werden muß", je mehr er den Typus „selbst gleichsam zu schaffen, aus seinen Gliedern zu konstituieren, auf seine Glieder zurückzuführen und bei seinen Schülern in eine Art Selbstschöpfung, d. h. Nachbildung zu verwandeln weiß: desto mehr übt er, d. h. er hat selbst und gewährt Übung". Vom ersten Momente des Lebens an haben wir uns alles, was wir können und wissen, vieles, ohne daß wir es gewahr wurden, durch Übung erworben; Gewohnheiten und Fertigkeiten sind Resultate unserer Übung. All unser Wissen muß geübt werden, damit es zum Können wird; „nur was wir üben, wissen wir, und wir können nur so viel, als wir geübt haben. Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er es nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten". Der nach Wahrheit strebende, die Menschheitsidee in sich und den Mitmenschen rastlos verwirklichende Mensch ist auch der sittliche. Bei dem Unterricht müssen daher alle Seelenkräfte in Tätigkeit gesetzt, eine vielseitige Anregung und Bildung erzeugt werden; nicht sowohl eine üppige Vielwisserei, sondern die Entbindung der Seelenkräfte, die harmonische Bildung von Leib, Geist und Gemüt ist die Hauptsache. Vielwisserei muß aber verhütet werden; das aber ist der Fall, wenn sich alles im Unterricht aneinander- und ineinanderfügt.

Der Religionsunterricht muß sich an die Bibel, die tiefste Quelle religiös-sittlicher Weisheit, anschließen; die biblischen Erzählungen sollen in einer zusammenhängenden Reihe vorgeführt werden und so die Erziehung des Volkes Israel durch Jehovah bis zur Gründung des Christentums, also die allmähliche Entwicklung des sittlich-religiösen Lebens der Juden bis zur Vollendung desselben in der Person Jesu darstellen. Bei der Auswahl und Behandlung dieses Stoffes aber muß mit großer Sorgfalt verfahren werden; „alles bloß Jüdische und noch mehr Ärgerliche" muß vermieden werden, und zu der mündlichen Belehrung an der Hand der Geschichte muß die lebendige Anschauung des religiösen und sittlichen Lebens hinzutreten. Gute Sprüche und Lieder, in denen diese aus dem Volksgeist heraus entwickelten religiös-sittlichen Anschauungen und Gefühle zum Ausdruck kommen, sind der wahre Katechismus des Volkes, den man richtig und fest mit Verstand und Gemüt erfassen und erst dann dem Gedächtnis einprägen muß. Der von

Herder verfaßte Katechismus gibt zunächst den Wortlaut der sechs Hauptstücke in Luthers Fassung; dann folgt eine volkstümliche Anweisung zum Gebrauche desselben. Er verbietet darin das Auswendiglernen der Fragen und Antworten, weil dadurch die Lehre statt zur Freude zur Plage werde; die Kinder dürfen überhaupt nicht mit Liedern und Sprüchen, noch weniger aber mit dogmatischen Lehrsätzen überhäuft werden. Er gebrauchte in seinem Katechismus noch die biblischen und kirchlichen Formeln; aber er gab ihnen unwillkürlich einen neuen Inhalt. Religion ist ihm die Vollendung der Humanität, der Gottessohn der Typus des Menschensohns, der Heilige Geist der Geist der Humanität, das Christentum die Erfüllung des vollendeten Menschentums. Die Wundertaten werden nicht geleugnet; sie werden als „allesamt wohltätig" bezeichnet. — „Wenn irgendwo menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte, denn sie erzählt menschliche Handlungen, die den Wert des Menschen entscheiden." Die Anordnung des geschichtlichen Lehrstoffes hat sich nach dem Kulturfortschritte zu richten; der Zögling soll mithin durch die einzelnen Stufen der Kulturentwicklung hindurchgeführt werden. „Die Geschichte ist nicht eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichnis von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung; in der Geschichte soll nachgewiesen werden, wie sich die einzelnen Zweige der Kultur, wie sich die Wissenschaften, Künste, Sitten usw. allmählich entwickelt haben. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch. Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit; eben in ihr und durch sie müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist, aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häßlich, verächtlich ist, sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch." Darum soll der Lehrer mit dem Schüler im Geschichtsunterricht „räsonnierende" Betrachtungen anstellen, damit der Schüler die „Engel und Dämonen der Menschen mit reifem Urteil kennen lerne"; aus dem Geschichtsunterricht müssen sich daher auch wie aus der biblischen Geschichte gewisse sittliche Grundanschauungen ergeben, die einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau des „Katechismus der Menschheit" liefern. Damit dies der Fall ist, muß der Schüler durch eine klare und lebendige Darstellung des Lehrstoffs so in die mannigfachen Handlungen, Begebenheiten und Gesinnungen hineinversetzt werden, als ob er dieselben tatsächlich selbst erlebte. — Die Geographie dient zunächst der Geschichte, sie ist die Basis derselben; die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Nur vermittelst der Geographie wird es verständlich, warum diese und keine anderen Völker solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatze unserer Erde spielten, warum dies

Reich lang oder kurz dauerte usw. Geographie ist das, was schon der Name der Wissenschaft sagt: Erdbeschreibung; darum ist vor allem physische Geographie notwendig. Die Erde muß der Schüler kennen lernen nach ihrer Bodenbeschaffenheit, nach Produkten, Gattungen von Geschöpfen, Gebräuchen, Sitten, Religionen und Regierungsarten; das alles, anschaulich und lebendig erzählt und untersucht, wie es in guten Reisebeschreibungen dargestellt wird, erweckt in der Seele des Schülers lebhafte Bilder von dem Schauplatze der Geschichte. Die Geographie muß von der Heimat ausgehen; wie eine Insel, Halbinsel usw. sich in der Natur findet, wie das alles auf eine Karte kommt usw., das hat der Lehrer seine Schüler in den ersten Schuljahren zu lehren. „In der untersten Klasse soll die Geographie bloß naturhistorisch gelehrt werden; die angenehme, faßliche und für die Kinder sehr lehrreiche Lektion in der physischen Geographie wird in der folgenden Klasse fortgesetzt und allgemach mit der politischen Geographie verbunden." — Die Geographie ist aber auch die Basis für die Naturkunde; denn wo von Naturprodukten, -erscheinungen und -kräften gesprochen wird, da muß notwendig ein Schauplatz vorausgesetzt werden, an den der naturkundliche Unterricht anzuknüpfen hat. In diesen Unterricht sollen sich auch Künste, Handwerke, Erfindungen usw. einschlingen, da sie mit der Natur in naher Beziehung stehen. Für den Unterricht in der Naturgeschichte müssen lebendige Sachen und Bilder, für die Naturlehre die eigene Erfahrung und Experimente zu Hilfe genommen werden; es müssen auch die Werkstätten der Handwerker und Künstler besucht werden, wobei der Lehrer nicht mit Worten über die vorliegenden Dinge sprechen, sondern sie durch die Schüler anschauen und erklären lassen soll. „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuß auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen." — Die Mathematik soll mit der Naturkunde, namentlich mit der Physik, in Verbindung gebracht werden, ebenso mit der Geographie, da die Geometrie dem Verständnis der Karten notwendig zu Hilfe kommen muß. — Das Zeichnen steht wieder mit der Geometrie in Verbindung; „durch dasselbe bekommt der Schüler Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonstration noch nicht oder nicht immer begriffen. Je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen machen, desto mehr wird sich ihre Lust vermehren, desto mehr bekommen sie Augenmaß, Geschicklichkeit in die Hand und lernen zugleich die praktische Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens". — Die Muttersprache bedarf einer besonders sorgsamen Pflege; denn sie ist es, die sich uns „zuerst ins Gemüt eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindlichkeit" ausbildet. Ihre Pflege muß daher dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts vorangehen; auch müssen die Worte, die bloße Zeichen sind, niemals für sich, sondern stets nur im Zusammenhang mit den Sachen gelehrt werden. Sach- und Sprachunterricht dürfen nicht getrennt werden, beide können auf einem Wege erlernt werden; der Unterricht in den Sach-

gebieten wird hiernach zugleich die Sprache bilden, und dem Sprachunterricht sollen ebenso stets Gedanken und Sachen zugrunde liegen. Besonders aber muß im deutschen Sprachunterricht auf Deutlichkeit der Rede Wert gelegt werden; „die Rede ist ein treuer Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild unserer Gedanken und Empfindungen". Von diesen Gesichtspunkten aus bearbeitete Herder sein „Buchstaben- und Lesebuch"; in der Anweisung zu demselben sagt er: „Jeder verständiger Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daß das gewöhnliche ABC-Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar nicht für die ersten Anfänge des Lesens sei; die schwersten Worte: geheiliget, benedeite u. dgl. kommen gleich auf den ersten Seiten vor; die Kinder verstehen nichts von dem, was sie buchstabieren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual." Herder sucht in seinem Buche diese Mängel zu beseitigen, indem er den Stoff aus dem Erfahrungskreis des Kindes nimmt; durch Anschaulichkeit des das Interesse des Kindes erregenden Inhaltes und eine angemessene Verbindung von Lesen und Schreiben soll die Arbeit erleichtert und zum „ergötzlichen Spiel" gemacht werden. Von großem Werte für die sprachliche Bildung des Kindes ist es, wenn es frühzeitig gut reden hört; auch soll das Kind gewöhnt werden, nur das zu sprechen, was es weiß, weil es sich sonst an einen „Gedankenschlummer" gewöhnt. Die Fehler des Buches, die Anwendung der Buchstabiermethode, hat er mit seiner Zeit gemein; doch hat er die herrschende Buchstabenmethode dahin abgeändert, daß der Lehrer die Buchstaben nennt und die Kinder die Silbe aussprechen, statt umgekehrt. Herder legt besonders Wert auf die Einführung in die deutsche Literatur; seinem geschichtlichen Blick entgeht es nicht, daß „Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung durchaus national individualisiert" sind und daß daher „Übertragung in ein fremdes Volksleben wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus nur störend wirken kann". Er beklagt, daß unter dem Einfluß der fremdsprachlichen (lateinischen) Bildung das deutsche Volk „seine hohe und edle Originaldenkart" verloren habe; er verwirft die Lateindressur, welche „sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Schriftsteller" macht. Er bedauert es, daß unsere besten Schriftsteller in den Schulen unbekannt sind; denn er hält die Lektüre derselben für das beste Mittel der nationalen Erziehung. „Unsere edle deutsche Sprache", klagt er, „ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte; unsere besten Schriftsteller sind in Häusern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet." Besonders betont Herder das Lernen der Grammatik; „eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe". Aber „man lerne Grammatik aus der Sprache, nicht diese aus der Grammatik". Für sehr wichtig hält er die Stilübungen; sie sollen sich an die mündlichen Inhaltsangaben aus den verschiedensten Wissensgebieten anschließen. Bezüglich des Unterrichts in den Fremdsprachen steht Herder ganz

auf dem Standpunkt des Neuhumanismus; er legt also den Schwerpunkt auf den Inhalt, auf die in den besten Schriftstellern enthaltenen Gedanken. Er bekämpft daher energisch die damals herrschende, geistlose unterrichtliche Behandlung der klassischen Sprachen, bei welcher die bloße Form zu sehr das Übergewicht über den Inhalt erlangte und als Zweck und nicht bloß als Mittel zum idealen Zwecke angesehen wurde. Daher verlangt er aber auch, daß nicht mit den grammatischen Formeln und Regeln begonnen, sondern diese aus den Autoren erst abstrahiert werden sollen. „Entzünden und bereichern und beweglich machen sollen wir unsern Geist an dem Studium fremder Sprachen; aber der Leitfaden durch das Labyrinth derselben ist die Muttersprache, und ihr daher sind die Erstlinge unseres Fleißes zu opfern." Er ist frei von jeder Überschätzung des philologischen Wissens; er weiß die Bedeutung der realen Wissenschaften wohl zu würdigen. „Die Welt", ruft er aus, „braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen; hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntnis des alten Rom gefordert wird. Die wenigsten nur haben die lateinische Sprache nötig, die meisten lernen sie, um sie zu vergessen; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie nimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles." Mit Rücksicht auf den Inhalt hat Herder dem Griechischen eine wichtige Stellung in den Schulplänen von Deutschlands Gymnasien errungen; denn „in den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden, es gilt durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem ideellen Menschentum zu erheben". Aber Herder vergißt auch die Gegenwart nicht; er fordert auch eine besondere Berücksichtigung des Französischen, welches nach der Muttersprache folgen soll, weil es am verbreitetsten ist und sich durch seinen einfachen, regelrechten und schönen Stil und Ausdruck auszeichnet.

Von dieser Anschauung über die Natur und den Wert der einzelnen Lehrgegenstände hat Herder 1768 einen idealen Schulplan entworfen; in jeder der drei Klassen unterscheidet er drei Stufen, die das allmähliche Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten kennzeichnen: 1. die naturkundlich-mathematische, 2. die historisch-geographische und 3. die religiös-philosophische Stufe. Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe, das ist das Grundprinzip dieses Schulplans; der Realunterricht ist daher der Hauptstock des Unterrichts, dem sich der Sprachunterricht anlehnt. Das Gymnasium sollte einen realistischen Unterbau erhalten; erst mit der Tertia sollte der eigentliche Gymnasialkursus beginnen; aber „ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne". „Die öffentliche Schule ist" nach Herder „ein Institut des Staates, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Beruf Menschen bleiben." Schulen sind „Pflanzstätten zur Bildung menschlicher Seelen"; allseitig und doch individuell aber sollen

diese gebildet werden, denn „was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten, was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt"?

Der Unterricht hat aber nur dann einen erziehlichen Erfolg, wenn er mit der rechten Zucht verbunden ist; „Ordnung und Fleiß in den Klassen, Achtsamkeit gegen seinen Lehrer und stiller Gehorsam sind Ruder und Steuer des Schiffs, ohne sie ist Schule und Schiff verloren. Eine Schule also, die viel Zucht, viel und strenge Übung im Guten und allerlei Guten hat, dazu die Jugend gebildet werden soll, das ist eine gute Schule". Das vornehmste Mittel hierzu ist aber die lebhafte Beschäftigung des Kindes durch den Unterricht; „wenn der Lehrer lebhaft spricht, jedes auf seiner neusten Seite zeigt, geschickt kombiniert, jeden Augenblick ganz die Seele des Zöglings anfüllt, jede Seite der Aufmerksamkeit trifft, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkommt, wenn er nicht in einer fieberhaften Methode wallt, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit gleichem Auge fortschreitet und alle bemerkt — so läßt sich Erfolg erzielen". Dabei muß für angemessene Abwechslung in den Unterrichtsfächern und für das rechte Verhältnis zwischen Arbeit und Erholung Sorge getragen werden; „die menschliche Natur erliegt unter einer rastlosen Anstrengung und gewinnt während der Ruhe, während des Spiels zwangloser Übungen Munterkeit und frische Kräfte". Endlich fällt bei aller Schulregierung die ganze Erscheinung des Lehrers und sein persönliches Verhältnis zu den Schülern in die Wagschale. „Einsicht und Treue sind die beiden Edelgesteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken" und das Zutrauen der Schüler zum Lehrer hervorrufen.

Herders Pädagogik steht in innigster Beziehung zu seinen psychologischen Anschauungen, welche hauptsächlich in der Leibnizschen Philosophie wurzeln, aber seiner Weltanschauung entsprechend umgebildet sind. Er vertritt dem damals in Deutschland verbreiteten französischen Materialismus gegenüber die Selbständigkeit des seelischen Lebens, gesteht aber dem Sensualismus gegenüber zu, daß das Sinnliche anfangs beim Kinde überwiegt und das Leibliche und Geistige in Wechselbeziehung stehen; „die Formularphilosophie, die alles aus der inneren Vorstellung der Monade herauswindet", verwirft er und tritt damit in Gegensatz zum Rationalismus. An die Stelle der Leibnizschen prästabilierten Harmonie setzt Herder Gott; dadurch kommt ein mystisches Element auch in seine Psychologie, welches der klaren begrifflichen Fassung der seelischen Vorgänge vielfach hinderlich ist. Die Vermögenslehre verwirft Herder; „es gibt keine von Natur zubereiteten, fertigen drei Grundvermögen, es soll vielmehr alles aus einem gebildet und zur mannigfaltigsten Vollkommenheit erhoben werden". Hier trifft er wieder mit Leibniz zusammen; wie dieser läßt er das Bewußte aus dem Unbewußten kontinuierlich sich entwickeln. Gegenüber dem gefühlsfeindlichen Kartesianismus hat Herder das Gefühl in der Psychologie und Ästhetik zum Zentralbegriff erhoben; er sah in ihm das Fundament alles Geistigen. Hier macht sich offenbar der Einfluß Hamanns geltend; während aber Hamann alles theosophisch auffaßte, suchte

Herder das gesamte seelische Leben mehr auf naturalistische Grundlage zu stellen. Die Betonung des Gefühlslebens führte Herder auch zur Betonung des Willenslebens, das auch vom Rationalismus vernachlässigt wurde; dem rationalistischen Glauben, den Willen auf ein bestimmtes Moralsystem hin abrichten zu können, gräbt er damit die Wurzeln ab. Indem Herder die Seelenvorgänge als Kraftwirkungen auffaßt, setzt er an die Stelle der mechanistischen Zustandspsychologie eine dynamistische Entwicklungspsychologie; sie gipfelt in der Humanität. Diese ist auch der Fundamentalbegriff der Pädagogik Herders; „Humanität ist des Menschen Wesen und seine Bestimmung", sie ist also auch Ziel der Erziehung. Eine einheitliche Theorie des Bildungswesens ist bei ihm nicht zu finden; in erster Linie denkt er an die gelehrte Bildung zur Humanität. Die Pädagogik ist ihm eine Kunst; aus einer empirischen Psychologie, die auf den genau beobachteten Vorgängen im Seelenleben der Kinder begründet ist, sollen die Richtlinien für die Methodik gewonnen werden. In erster Linie ist ihm die Schule eine Erziehungsanstalt; Hauptsache ist ihm die Heranbildung eines sittlich-religiösen Menschentums. Obwohl er die Begründer des Philantropinismus nicht günstig beurteilt, so steht er ihnen in seinen pädagogischen Anschauungen doch vielfach nahe; er will wie sie den Unterricht zum Leben und seinen praktischen Bedürfnissen in Beziehung setzen und damit den Forderungen der Gegenwart auf die Auswahl des Lehrstoffs einen größeren Einfluß verschaffen. Aber er kritisiert scharf die Auswüchse des Philanthropinismus; „mir kommt", sagt er über die Basedowschen Bestrebungen, „alles erschrecklich vor wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll Gänse." Er ist ein Gegner der tändelnden Methode, die nur zu Scheinerfolgen führt; denn „die Götter verkaufen uns nichts ohne Mühe, ihre edelsten Gaben geben sie nicht umsonst, alle gründliche Wissenschaft, zumal im Anfange und in der Jugend, muß mit Schweiß, mit Mühe gewürzt werden. Was nur so anfliegt, verfliegt auch. Durchs Lernen, durchs schwere Lernen, durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns; wir bekommen Stärke und Lust, Mehreres zu fassen, Schwereres zu lernen". Er steht in seinem „Ideal einer Schule" ganz auf dem Boden des Realismus des 18. Jahrhunderts; das Studium Rousseaus im Verein mit dem Einfluß des Handelsgeistes Rigas und dem Gefühl der Schwäche seiner Bekanntschaft mit den Sachen haben ihn auf diesen Weg gelenkt. Der Humanitätsbildung macht er in den gelehrten Schulen die griechische Literatur dienstbar; aber er verkannte nicht, daß die Gegenwart Forderungen stellt, welche über die Kenntnis des klassischen Altertums hinausgehen. „Nicht Wortlehre, sondern gebildete, nützliche Menschen will unsere Zeit", das ist der Grundgedanke seiner Pädagogik. Diese enthält wohl keine wesentlich neuen Gedanken; aber sie hebt die beachtenswerten pädagogischen Anschauungen der Zeit deutlich hervor. Durch den Kampf gegen den Philologismus und für den Realismus, durch den Aufbau der Erfahrungswissenschaften auf der Seelenlehre und durch die Betonung der Muttersprache als Grundlage des Sprachunterrichts hat Herder die Wege

zu einer realistisch-nationalen Bildung gebahnt. Im Geschichtsunterricht verlegt er den Zweck mit allzuviel Nachdruck in die moralische Wirkung; auch stellt er an die pragmatische Form der Geschichtsdarstellung zu hohe Anforderungen. Auch bezüglich der räsonnierenden Geschichtszurechtweisung findet er heute nicht mehr allseitige Zustimmung; die Geschichte darf nicht lediglich in den Dienst der Gesinnungsbildung treten. Im allgemeinen haben Herders pädagogische Anschauungen, die in für die Fachgenossen bestimmten Schriften enthalten waren, auf diese und die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit einen namhaften Einfluß nicht ausgeübt; er hat auch einen Einfluß auf weitere Kreise nicht erstrebt.

Herder hatte sich in seiner Pädagogik zwar Rousseau zu seinem Führer auserkoren, sich ihm aber nicht blind anvertraut, sondern geprüft und das Beste behalten; auch finden wir bei ihm Anklänge an Comenius, dem er eins seiner Erinnerungsblätter widmet. Während Rousseau für den Naturzustand schwärmt und den Menschen von Natur für gut hält, will Herder „mit ihm nicht Zeiten preisen, die nicht mehr sind und nicht gewesen sind, denn das sind eitle Romanbilder, die nur zu unserem Mißvergnügen dienen". Für Herder ist der Mensch von Natur weder gut noch böse, aber er kann beides werden. „Bei Rousseau", so urteilt Herder, „muß alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn verdirbt, die ihn verführt, die ihn gemeine Sachen neu, kleine groß, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt;" aber aus seinen Schriften zog er doch den größten Nutzen. Von denselben mächtig angeregt, wollte auch er die Natur suchen, aber nicht isoliert von aller menschlichen Gesellschaft, sondern in den gegebenen Verhältnissen, die er für das Resultat einer natürlich abgelaufenen Kulturentwicklungsreihe ansah; vor allen Dingen aber soll die Bildung des jugendlichen Gedankenkreises auf eine naturgemäße, den physischen und psychischen Gesetzen entsprechende Weise geschehen. Dem Rousseauschen Prinzip der Naturgemäßheit stellt er das der Humanität gegenüber; „höchste Entfaltung der Vernunft, Humanität, ist das Ziel der Menschenentwicklung". Die Menschheit soll nicht den der Natur nahen Zustand „des beginnenden gesellschaftlichen Lebens und der beginnenden Zivilisation", sondern vermittels der durch die Sprache von Generation zu Generation vermittelten Kulturschätze einen jedesmal höheren Zustand erstreben. In dem Prinzip der Humanität liegt die natur- und kulturgemäße Ausbildung des Menschen eingeschlossen; von der von der Natur gegebenen Stufe soll der Mensch durch die Erziehung zu der Kulturstufe seiner Zeit emporgebildet werden. Während Rousseau den Schwerpunkt der Erziehung auf die Körperpflege legt und den geistbildenden Unterricht ins spätere Alter hinausschiebt, legt Herder auf den letzteren den Nachdruck, damit der Geist über die Sinne zur Herrschaft und somit das Böse nicht zur Macht kommt. Herder hat sein Humanitätsideal demnach nicht aus Rousseau geschöpft; die Literatur hat es ihm gegeben. Er war kein Humanist im Sinne des 15. und 16. Jahrhunderts, er war kein Realist im Sinne des Comenius und kein Naturalist im Sinne Rousseaus; er hat aus

der Wissenschaft, Philosophie und Dichtkunst seiner Zeit geschöpft und danach gestrebt, die Versöhnung von Natur und Ideal durch eine natur- und kulturgemäße Erziehung herbeizuführen. Für diese konnte der kulturfreundliche Herder die Schule nicht entbehren; deswegen spielen auch Unterrichtsfragen in seinen pädagogischen Schriften die erste Rolle. Neben die durch die Sinne gewonnene Anschauung stellt er als gleichberechtigt die Ergebnisse der Gefühls- und Denkprozesse und faßt alle Erscheinungen des Geisteslebens in ihrer strengen Wechselwirkung untereinander auf. Daher betont er in der Erziehung nicht bloß wie Rousseau die ethische und religiöse Erziehung als Teile der idealen Erziehung, sondern auch die intellektuelle und ästhetische; für diese vier Seiten der Bildung sind ihm aber auch neben den naturwissenschaftlichen die humanistischen Lehrfächer wichtig, und er betont neben dem formellen auch den materiellen Bildungswert. Auf den Realismus in der Pädagogik wird Herder durch das Studium von Bacon, Locke und Leibniz geführt; auch das Studium des Comenius und anderer pädagogischer Schriftsteller führte ihn auf diese Bahn. Im ganzen sind es nur zwei Ansichten, von denen mit ziemlicher Gewißheit angenommen werden kann, daß sie Herder von Rousseau übernommen habe; es sind dies die Ansichten über die Ausbildung der Sinne und über den formalen Realismus, d. h. des Wertes der Realien für die formale Bildung. Im einzelnen zeigt sich dieser Einfluß bei den realistischen Unterrichtsfächern, denen Herder neben den humanistischen besondere Aufmerksamkeit schenkt; aber er gerät dabei nicht ins Extrem wie Rousseau. Mit Locke vertritt Herder die zeitliche Priorität der realistischen Fächer vor den humanistischen; ähnlich wie dieser befürwortet er auch die Verbindung zwischen Geographie und Geschichte.

Mit Pestalozzi berührt sich Herder in der Forderung der allseitigen Ausbildung aller menschlichen Anlagen des Leibes und der Seele; auch vieles in seinen methodischen Anschauungen erinnert an Pestalozzi. Indessen muß diese Übereinstimmung mehr auf die Abhängigkeit beider von Rousseau als auf eine direkte Beziehung zwischen beiden zurückgeführt werden; Herder hat sich überhaupt wenig über Pestalozzi geäußert.

7. Goethe ist ein Erzieher und Bildner des Volkes im wahren Sinne des Wortes; mit Recht konnte er 1825 zu seinem Freunde Eckermann sagen: „Ich habe dem Volke und dessen Bildung mein ganzes Leben gewidmet!“ Das ist er geworden, indem er sich selber erzogen und gebildet, und das, was er erfahren, was er sich erarbeitet und in sich verarbeitet hat, in neuer und schöner Form in seinen Schriften niedergelegt hat; sie enthalten eine Fülle des Reichtums guter und weiser Lehren in der schönsten Form. „Ich habe“, sagt er, „in meinem Beruf als Schriftsteller nie gefragt: wie nütze ich dem Ganzen? Sondern ich habe immer nur dahin getrachtet, mich selbst einsichtiger und besser zu machen, den Gehalt meiner eigenen Persönlichkeit zu steigern und dann immer nur auszusprechen, was ich als gut und wahr erkannt hatte. Dieses hat freilich, wie ich nicht leugnen will, in einem großen Kreise gewirkt und genützt;

aber es war nicht Zweck, sondern ganz notwendige Folge, wie sie bei allen Wirkungen natürlicher Kräfte stattfindet." Er weiß jedes Erlebnis, auch das traurige, zum Mittel der Selbsterziehung zu machen; er zieht es, wie die Muschel das Sandkorn mit Schleim überzieht und so die Entstehung einer köstlichen Perle verursacht, in sein Inneres und macht es fruchtbar für sein ferneres Leben. Er freute sich über die unbeabsichtigte und doch notwendige Wirkung seiner Werke auf die Erziehung und Bildung der Masse, die eben durch die Art seiner Schöpfungen bedingt war; er wollte kein Gelehrter sein, der nur für die Vermehrung der toten Gelehrsamkeit arbeitete. Der gelehrte Forscher soll und braucht nicht, so meint Goethe mit Recht, nach dem Nutzen zu fragen, d. h. nach der Anwendung auf das Bekannte und zum Leben „Notwendige"; aber er hält es für notwendig und sehr verdienstlich, daß das von „technisch geübten und gewandten" Geistern gefunden und getan wird. Er tadelt die Gelehrten, die nicht über ihren Zaun hinausschauen; „in meinem Revier sind Gelehrte gewesen, außer ihrem eigenen Brevier konnten sie keines lesen". Er selbst hat die Werke der Gelehrten vor und zu seiner Zeit mit eifrigem Bemühen studiert und ist der Meister Sinn gefolgt; „willst du", so hören wir von ihm, „dir aber das Beste tun, so bleibe nicht auf dir selber ruhn, sondern folg eines Meisters Sinn, mit ihm zu irren ist dir Gewinn. Wir bringen wohl Fähigkeiten mit, aber unsere Entwicklung verdanken wir tausend Einwirkungen einer großen Welt, aus der wir uns aneignen, was wir können und uns gemäß ist; ich verdanke den Griechen und Franzosen viel, ich bin Shakespeare, Sterne und Goldsmith Unendliches schuldig geworden. Allein damit sind die Quellen meiner Kultur nicht nachgewiesen; es würde ins Grenzenlose gehen und wäre auch nicht nötig. Man spricht immer von Originalität, allein, was will das sagen? So wie wir geboren werden, fängt die Welt an, auf uns einzuwirken, und das geht so fort bis ans Ende. Und überall; was können wir denn unser Eigenes nennen, als die Energie, die Kraft, das Wollen! Wenn ich sagen könnte, was ich alles großen Vorgängern und Mitlebenden schuldig geworden bin, so bliebe nicht viel übrig. Im Grunde sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie Weniges haben und sind wir, das wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das größte Genie würde nicht so weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte." So hat er, der geniale Mensch, von den Meistern gelernt; so ist er ein Meister unter den Lehrern der Menschheit geworden. Wenn der Lehrer vor allen Dingen eine real-ideale Welt- und Lebensanschauung besitzen muß, um als sittliche Persönlichkeit erziehlich-bildend zu wirken, so begreift es sich leicht, welche Bedeutung für ihn gerade Goethe hat.

Goethes scharfe und sichere Beobachtung des Natur- und Menschenlebens befähigten ihn zum Erzieher; wessen Blick so tief wie der Goethes eingedrungen ist in den Entwicklungsgang des Menschenlebens und seine

Bedingungen, der wird auch in seinen Schriften Gedanken über die Erziehung des Einzelnen wie der Gesamtheit niedergelegt haben. Bis in sein höchstes Alter hinein hat er jugendliche Seelen an sich herangezogen und ihnen aus der Fülle seines Lebens gegeben, was er für dienlich fand; er folgte mit Teilnahme ihrem geistigen Werden, aber dabei immer bemüht, jeden Zwang fernzuhalten, denn er war sich wohl bewußt, daß Charaktere nur in der Luft der Freiheit reifen; daher sah er es als seine erziehliche Aufgabe an, ihnen Raum zur selbständigen Entfaltung ihrer Kräfte zu schaffen und dennoch wie mit unsichtbarer Hand dieses Wachstum zu lenken. Eine reiche Schar von Kindergestalten tritt uns in seinen Werken entgegen; er hat sie mit liebevollem Verständnis gezeichnet. Er ist aber auch in eminentester Weise sein eigener Erzieher gewesen; das wäre nicht möglich gewesen, wenn er nicht frühzeitig und fortgesetzt den Vorgängen seines Innern die größte Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Er hat es an sich erfahren, was die Wirkungen der Außenwelt und der Menschen der nächsten Umgebung auf seine eigene Entwicklung auszuüben vermochten; die in seiner Jugend gemachten inneren Erfahrungen, die er in „Wahrheit und Dichtung" mit großer Treue schildert, sind namentlich das Medium, vermöge dessen ihm ein so sicherer Blick in die Seele des Kindes und ihr Werden vergönnt war. Und in seinem ganzen Leben, bei all seinen Studien blieb ihm der Mensch in seiner Entwicklung der Mittelpunkt des Forschens; der Mensch auf allen Lebensgebieten und Entwicklungsstufen hat stets seine lebhafteste Anteilnahme erregt. Zu den Klassikern der Pädagogik wird Goethe nicht gezählt, weil er zur Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst direkt nichts beigetragen, keine systematische Darstellung der Pädagogik geliefert hat; aber seine Werke, seine Briefe u. dgl. sind von einer Fülle von pädagogischer Weisheit und pädagogischen Interessen durchsetzt, die aus dem Leben gegriffen und im Leben erprobt sind. Er selbst ist sich wohl bewußt, was er der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes verdankt; er weiß auch ganz besonders den hohen Wert des Umgangs der Jugend mit guten und tüchtigen Menschen zu schätzen. „Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen: so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat." Er preist diejenigen glücklich, „die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaushebt, die durch jene Verhältnisse, in welchen sich manche gute Menschen die ganze Zeit ihres Lebens abängstigen, nicht durchzugehen, auch nicht einmal darin als Gäste zu verweilen brauchen.

Allgemein und richtig muß ihr Blick auf dem höheren Standpunkte werden, leicht ein jeder Schritt ihres Lebens! Sie sind von Geburt an gleichsam in ein Schiff gesetzt, um bei der Überfahrt, die wir alle machen müssen, sich des günstigen Windes zu bedienen und den widrigen abzuwarten, anstatt daß andere nur für ihre Person schwimmend sich abarbeiten, vom günstigen Winde wenig Vorteil genießen und im Sturme mit bald erschöpften Kräften untergehen". Dagegen beklagt er den, der früh in schlechter und unbedeutender Gesellschaft zu leben verurteilt ist; „denn er wird sich, wenn er auch später eine bessere haben kann, immer nach jener zurücksehnen, deren Eindruck ihm zugleich mit der Erinnerung jugendlicher nur selten zu wiederholender Freuden geblieben ist". Im Grunde, so bekennt er, „sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie weniges haben und sind wir, was wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das größte Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte". Er ist in seinem langen Leben durch die verschiedensten Entwicklungszustände hindurchgegangen, was aus seinen Dichtungen und seinen Bekenntnissen in „Wahrheit und Dichtung", in „Wilhelm Meister" und in den „Wahlverwandtschaften" u. a. deutlich zum Ausdruck kommt; er hat auch an seinem Sohn und den Kindern von Freunden und Bekannten pädagogische Erfahrungen gesammelt, hat Basedows Elementarwerke studiert und das Philanthropin in Dessau mehrmals besucht. Wenn er in jungen Jahren von einem unaufgeklärten Standpunkte aus einer dem Zufall anheimgegebenen Erziehung noch das Wort redet, so läßt der gereifte Goethe an ihre Stelle die absichtliche und planmäßige Erziehung treten; „das Schicksal ist ein vornehmer, aber teurer Hofmeister, ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten". Wird er also in seinen jüngeren Jahren in seinen pädagogischen Anschauungen von Rousseaus Naturalismus beeinflußt, so tritt in dem reiferen Alter die humanistische Pädagogik in den Vordergrund. In seinem Werther ist Goethe noch ganz Rousseauschwärmer, Verfechter der Natur- und Menschenrechte; aber er war kein blinder Anbeter Rousseaus, denn er verachtet nicht wie dieser Kultur und Wissenschaft. Er fordert aber, daß neben dem Verstand auch das Gemüt zu seinem Rechte kommt und in dem Drang nach Bildung und in der wissenschaftlichen Tätigkeit der Sinn für das Schöne in Natur und Kunst nicht verkümmert wird. Durch Herder wurde er zum humanistischen Ideal in der Erziehung hingeführt; gemäß seiner ganzen Weltanschauung konnte es sich bei ihm nicht um das Ideal einer nationalen oder kirchlichen Erziehung handeln, sondern nur um das der allgemein menschlichen.

In der ersten Periode gibt es für Goethe kein höheres *Ziel der Erziehung* als den Menschen zum Menschen, zum vollkommenen Menschen zu bilden; „der Mensch verlange nicht, Gott gleich zu sein, aber er strebe, sich als Mensch zu vollenden". Später setzt er der Erziehung

ethisch-religiöse Ziele; Schönheit mit Sittlichkeit im Einklang zu sehen, ist die moralische Forderung Goethes an den gebildeten Menschen. Die Summe dieser Bildung legt Goethe in den drei „Ehrfurchten" nieder: Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, und die Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt „die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist: daß er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja daß er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden". Die selbsttätige und harmonische Entwicklung des Menschen zur sittlich-freien und zum Wohl des Ganzen tätigen Persönlichkeit ist also Goethes Ziel der Erziehung; der Charakter, d. h. die sittlich gereifte, mit vollster Selbständigkeit alle Entscheidungen fällende Persönlichkeit stellt in ihrem organischen Zusammenhang das Schicksal der Menschen dar. Die Erziehung muß sich natürlich dem Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens anschließen; sie muß, soweit es geht, der individuellen Anlage freien Spielraum gewähren. „Die Erkenntnis wächst in jedem Menschen nach Graden, die ein Lehrer weder übertreiben soll noch kann; und den hielt ich für den geschicktesten Gärtner, der für jede Epoche jeder Pflanze die erforderliche Wartung verstände." Wie Pflanzen und Tiere sich in bedingten Grenzen nach gewissen Lebensbedingungen modifizieren, so werden auch die menschlichen Anlagen durch die zufälligen und absichtlichen Einflüsse gestaltet; das Wachstum, die Entwicklung des Menschen ist ein Zusammenwirken der Innen- und Außenwelt. Die Natur des Menschen ist weder gut noch böse, kann aber beides werden; denn wir besitzen von Natur keinen Fehler, der nicht zur Tugend, keine Tugend, die nicht zum Fehler werden könnte. „Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind. Fähigkeiten werden vorausgesetzt, sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck aller Erziehung, dies ist die laute, deutliche Absicht der Eltern und Vorgesetzten, die stille, nur halbbewußte der Kinder selbst. Dein innerstes Bedürfnis erzeugt und nährt den Wunsch, die Anlagen, die in dir zum Guten und Schönen ruhen mögen, sie seien körperlich oder geistig, immer mehr zu entwickeln und auszubilden. Ich habe nun einmal zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Natur versagt, eine unwiderstehliche Neigung; ich habe das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuß, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute für wirklich gut und das Schöne für schön halte." Naturgemäß in und nach seiner Individualität soll der Mensch erzogen werden; „wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie sie Gott uns gab, muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;

jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise gut und glücklich". Langsam und stetig muß diese Entwicklung vor sich gehen; „ein Blatt, das groß werden soll, ist voller Runzeln und Knittern, ehe es sich entwickelt; wenn man nun nicht Geduld hat und es gleich so glatt haben will, wie ein Weidenblatt, dann ist's übel". Dabei sollen alle Kräfte und Triebe harmonisch ausgebildet, aber nur die individuellen zur Meisterschaft herangebildet werden; „Vielseitigkeit bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem eben jetzt Raum genug gegeben ist. Vergebens werden ungebundene Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben; wer Großes will, muß sich zusammenraffen, in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister". Das Wahre, Schöne und Gute soll der Mensch auf seinem Erziehungsgang suchen und finden. Die Verkündigerin des Wahren ist die Natur; sie drückt allerdings dasselbe nur in einzelnen Erscheinungen aus. Der Mensch soll nach dieser Wahrheit forschen und seinem Forschen keine Grenzen setzen; aber es geziemt ihm auch gar wohl, ein Unerforschliches anzunehmen. Das Wahre ist auch zugleich das Schöne und führt zum Guten, das auf das Leben der Menschheit gerichtet sein muß; dieser Weg führt den Menschen zur wahren Freiheit, in der er die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in Kunst und Leben verwirklichen kann und soll.

Aufgabe der Erziehung ist es demnach, die in der menschlichen Natur liegenden Anlagen in ihrer Entwicklung so zu leiten, daß diese naturgemäß und harmonisch verläuft und zur sittlichen Persönlichkeit hinführt; die Erziehung soll an die Stelle des Zufalls treten, um den Menschen zur Harmonie mit sich, seiner Persönlichkeit, zu führen. Der eigentliche Zweck aller Erziehung und Bildung ist, zu erkennen, „wo die Natur des Zöglings eigentlich hintreibt"; auf Grund dieser Erkenntnis muß sie ein glückliches Verhältnis zwischen Neigungen, Wünschen und Wollen und den vorhandenen Fähigkeiten und Kräften herzustellen streben und diesen eine stetige organische Pflege angedeihen lassen. Selbsttätig, mit eigener Kraft aus dem Innern heraus soll also diese Entwicklung vor sich gehen; nicht Dressur, sondern Bildung ist das Ziel. Es „ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben". Die Selbsttätigkeit muß in jeder Hinsicht gepflegt, die Selbstbeherrschung erstrebt werden; nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern fördern soll der Erzieher. „Nicht vor Irrtum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrtum nur kostet, hält damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glückes, aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist. Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eignen Wege irre gehen, sind mir lieber, als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln. Finden jene, entweder durch sich selbst oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt

daß diese jeden Augenblick in Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben." Diese Ansichten von der Erziehung, die noch ganz Rousseauisch sind, hat Goethe später, wie schon erwähnt, wesentlich korrigiert; es scheint ihm nötig, „gewisse Gesetze auszusprechen und den Kindern einzuschärfen, die dem Leben einen gewissen Halt geben". Aber der Erzieher soll immer die Natur des Zöglings beachten und dem Wege folgen, den sie vorzeichnet; die Individualität des Zöglings muß berücksichtigt werden. „Der Mensch ist beschränkt genug, den anderen zu seinem Ebenbild erziehen zu wollen"; der Erzieher muß vielmehr zu erkennen suchen, „wo die Natur seines Zöglings hinstrebt". Das Kind ist noch völlig Realist, es ist Wirklichkeitsmensch; es begnügt sich daher mit der bloßen Erfahrung und hat noch nicht das Bedürfnis der Reflexion. Es fehlt ihm ferner der kräftige, alles beherrschende und straff zusammenfassende Wille; das Wollen folgt beim Kinde weniger innerer Nötigung als äußerer Neigung. Aus dieser Beschaffenheit des kindlichen Geisteslebens gehen die vom Standpunkte des Erwachsenen als Fehler bezeichneten Entwicklungsprodukte hervor (Zerstreutheit, Vergeßlichkeit, Oberflächlichkeit, Leichtsinn). Das Kind baut sich noch keine ideale Welt des Erkennens und Wollens auf; die ihm nötig scheinende Ergänzung der Wirklichkeit vollzieht es mit der Phantasie. Von diesem Gesichtspunkte aus muß man die Entwicklung des Kindes leiten; die Erziehung muß sich, auch in sittlicher Hinsicht, an die Entwicklung des Kindes anschließen. Man muß also in erster Linie sehen, wohin des Zöglings Neigungen und Wünsche gehen; sodann muß man ihn in die Lage versetzen, ihnen zu folgen, aber auch, wenn sie nicht zum Ziele führen, rechtzeitig umzukehren und einen besseren Weg einzuschlagen. „Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag." Jedes Erziehungsmittel ist zugleich Zweck; kein Erziehungsmittel ist als bloßes Mittel vom Leben abgesondert.

Das muß auch der Unterricht beachten; auch er muß sich dem Entwicklungsgange des kindlichen Geisteslebens anschließen, vom Sinnlichen zum Geistigen führen und das geistig Erarbeitete zur Anwendung bringen. Das nächste Erfordernis eines guten Unterrichts besteht darin, daß der Lehrer seinen Gegenstand klar erfaßt hat und es versteht, die Schüler auf katechetischem Wege zum klaren Verständnis zu führen. Dabei hat der Unterricht von der Anschauung auszugehen und zur Selbsttätigkeit anzuregen; „tätig zu sein ist des Menschen erste Bestimmung. Fassen Sie für den Zweck geistbildender Lehre einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will: halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen Teilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse Kinder zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr ins Weite gehen, wenn nur sodann ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder herein-

wärts zieht, wenn sie sich nicht von ihrem Standpunkte verrücken lassen: so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was der Lehrende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von dem Lernenden in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt." Der Lehrer muß über seinem Stoffe stehen, muß ihn beherrschen; „es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein. Ein solcher Mann soll in dem Fache, worin er Meister ist, lehren, sich auf das täglich und stündlich zu Lehrende vorbereiten, um sich, wenn er es auch in- und auswendig kennt, für den Moment fertig zu machen". In der Beschränkung zeigt sich der Meister auch beim Unterricht; die Sicherheit der Kenntnis ist mehr wert als der Umfang. Der Lehrer soll immer ans praktische Leben anknüpfen, denn „lebendige Kenntnisse gewinnt man nur auf praktischem Wege; wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden". Er soll das Interesse der Schüler für den Lehrstoff zu gewinnen suchen: „wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis. Man lernt nichts kennen, als was man liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto kräftiger und lebendiger muß Liebe, ja Leidenschaft sein"; wer es sich zum Gesetz macht, das Denken am Tun zu prüfen, zu der in sich erschaffenen eigenen Welt in dem wirklichen Leben, der reinen Gegenständlichkeit, die antwortenden Gegenbilder zu suchen und dadurch das Innere zum Ganzen und Gewissen zu steigern, der kann nicht irren, und irrt er, so wird dies nicht von langer Dauer sein. Die Schule soll eine Vorschule fürs Leben sein; ihre Aufgabe besteht darin, die Jugend daran zu gewöhnen, „im allgemeinen Sinn mit vielen zu leben". („Ein edler Mensch kann einem engen Kreise nicht seine Bildung danken; Vaterland und Welt muß auf ihn wirken. Ruhm und Tadel muß er ertragen lernen; sich und andere wird er gezwungen, recht zu kennen." Tasso.) Der Mensch kann nicht eher glücklich sein, als bis sein unbedingtes Streben sich selbst seine Begrenzung bestimmt; der Erziehung muß daher eine gründliche Ausbildung für den Beruf, allerdings ohne unnatürliche Selbstbeschränkung auf denselben, vorschweben.

In den „Wahlverwandtschaften" hat Goethe die weibliche, in den „Wanderjahren" die männliche Erziehung besonders beachtet. Die eigentliche Bestimmung der Frau ist der Beruf als Mutter und Hausfrau (Dienen lerne beizeiten das Weib usw.); in den höheren Ständen muß aber auch noch auf die gesellschaftliche Bildung besondere Rücksicht genommen werden. Bei der männlichen Erziehung muß neben der allgemeinen harmonischen Bildung auch die Berufsbildung Beachtung finden; bei dieser aber steht wieder die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft im Vordergrunde. Das aber ist nur möglich, wenn die Erziehung auf Lebenstätigkeit und Tüchtigkeit abzielt; deshalb läßt Goethe in der pädagogischen Provinz die heranwachsende männliche Jugend die früheren Kulturepochen

durchlaufen. Solche Teilnahme an den praktischen Berufsarten während der Erziehungszeit lag seit Rousseau in den Zeitanschauungen; auch der Philanthropinismus hatte Ähnliches im Sinne. Besondere Talente in Musik, bildender Kunst u. dgl. fanden noch eine besondere Ausbildung. Das alles widersprach nicht der von Goethe befürworteten harmonischen Bildung; denn er schloß die sachliche Belehrung an die Lebenstätigkeit an.

In „Wilhelm Meisters Lehrjahre" schildert Goethe ein menschliches Leben in der ganzen Länge seiner Entwicklung und unter den mannigfaltigsten auf dasselbe einstürmenden, an ihm bildenden und umbildenden Einflüssen; in dieser Dichtung spiegelt sich ein Stück der eigenen Entwicklung des Dichters, seine *Entwicklung zum echten Künstler*. Im Künstler aber sollen wir den Menschen finden; in der Ausbildung des Künstlers muß also die Bildung eines sittlichen Charakters, einer sittlichen Persönlichkeit erstrebt werden. Die Kunst ist also in der Erziehung Mittel zum Zweck; aber nur ein künstlerisches Charakterbild kann Erziehungsideal sein, wo die Kunst ein Erziehungsmittel sein soll. Da der Charakter aber ein sittlicher sein soll, so müssen in der Kunst als Erziehungsmittel sittliche Gedanken mitwirken; daher ist nicht jede Kunst als Erziehungsmittel zu gebrauchen, sondern nur die, welche jenen Bedingungen entspricht. Die Kunst ist ein darstellendes Handeln; aber obwohl man von ihr also eine Wirkung beabsichtigt, so darf doch das Wirken nicht der leitende Gedanke sein, d. h. die Moral an sich darf den Künstler nicht bei seinem Schaffen bestimmen. Der Künstler darf also bei seinem Schaffen nicht beständig an die erziehliche und bildende Wirkung seiner Dichtung auf das Publikum denken; er muß sich rein von seinem künstlerischen Ideal leiten lassen, das zugleich auch ein sittliches ist. Das wird aber nur der Fall beim wahren Künstler sein, der zugleich wahrer Mensch ist; Künstler und sittliche Persönlichkeit fallen bei ihm zusammen. Wilhelm Meisters Streben ging von Jugend auf dahin, sich zum Künstler und Menschen zu bilden; er wollte seine Natur harmonisch und dadurch zur sittlichen Persönlichkeit ausbilden. Hier haben wir Goethes Lebensziel, das Ziel seines Strebens klar und deutlich ausgedrückt; er wollte eine sittliche Persönlichkeit werden, in der die Vernunft die Sinnlichkeit beherrscht. Aber durch die Kunst allein kann dieses hohe Ziel nicht erreicht werden; das zeigt sich bei Wilhelm Meister. Religion und Wissenschaft und letztere in ihrer Beziehung zum Leben, zur Wirklichkeit, müssen neben die Kunst als Erziehungsmittel treten; wenn aber die Bildung des Menschen „auf einem gewissen Grad steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen". Arbeit im Wohle der Gemeinschaft einigt alle Menschen in ihren Lebensaufgaben; diese aber ist der verschiedensten Ausprägung fähig. „Unglaublich ist es, was ein gebildeter Mann für sich und andere tun kann, wenn er, ohne herrschen zu wollen, das Gemüt hat, Vormund von vielen zu sein, sie leitet, dasjenige zur rechten Zeit zu tun, was sie doch alle gern tun

möchten, und sie zu ihren Zwecken führt, die sie meist recht gut im Auge haben, und nur die Wege dazu verfehlen." In jedem Menschen muß daher bei aller Beachtung der harmonischen Bildung die Individualität zu ihrem Rechte kommen, d. h. die individuellen Anlagen ausgebildet werden müssen; „mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde". Darum „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu; daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, darauf kommt es an". So tritt der Einzelne als dienendes Glied in das Ganze; hier soll er seine Lebensaufgabe erfüllen.

Goethes Pädagogik ruht ganz und gar auf seiner Welt- und Lebensanschauung, welche von dem Entwicklungsgedanken vollständig beherrscht wird und zum Kosmopolitismus hinneigt; auf die Eigentümlichkeit des Kindes eingehen, dem Gang der Natur nachgehen und dabei immer die Menschheit im Auge behalten, das ist ein Erziehungszweck, wobei allerdings die nationale Bildung nicht zur vollen Geltung kommt. „Erziehet den Menschen, indem ihr Achtung vor dem habt, was sein tiefstes Wesen, was seine Eigentümlichkeit ist, um ihm Achtung vor anderen einzuflößen; bringt ihn aber auch schon früh zum Bewußtsein seiner eigenen Würde; haltet in zartester Jugend ihn gleich frei von aller Gemeinheit, wie von aller Überspanntheit, von aller Sklaverei, wie von aller Gesetzlosigkeit und beschäftigt euch in einer gesonderten und doch weiten und großartigen Sphäre ausschließlich mit ihm, reicht ihm die edelste, aber auch einfachste Nahrung für Leib und Seele, überladet ihn nicht mit Kenntnissen, als daß ihr ihn vielleicht empfänglich macht für eine Unendlichkeit immer neuer Offenbarungen, ihn aber auch heranbildet zu einem ausübenden Meister in einem bestimmten Fach, und ihr werdet ihn zu einem edlen, von Selbstsucht freien, in der Hingebung an andere nützlichen Wesen erziehen, dessen Grundzüge des Persönlichen: Empfänglichkeit, Lauterkeit und Ehrfurcht sind." Es ist unverkennbar und aus seiner Entwicklung unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse leicht begreiflich, daß Goethe später dem einseitigen Individualismus mehr und mehr entsagte und sich auch auf dem ethischen Gebiete einem Staatssozialismus zuwandte; dieser hat in der pädagogischen Provinz der Wanderjahre seinen charakteristischen Ausdruck gefunden. Die sittliche Persönlichkeit soll sich immer als Teil des Ganzen, der Menschheit betrachten und zu ihr Stellung nehmen; mit ihr soll er einen sittlichen Weltbund bilden. Das Mittel dazu aber, um zu dieser Höhe der Entwicklung zu gelangen, ist die Frömmigkeit, das Gottvertrauen; sie schafft die Gemütsruhe, den Frieden Gottes, bei dem der Mensch sich des rechten Weges wohl bewußt ist und sich in Liebe dem Wohle des Ganzen hingibt. Denn „was der Mensch auch ergreife und handhabe, der Einzelne ist sich nicht hinreichend; Gesellschaft bleibt eines wackeren Mannes höchstes Bedürfnis. Alles, was in und an uns ist, muß in Tat verwandelt werden; das erste und letzte am Menschen ist Tätigkeit".

Goethes Pädagogik verbindet also den individuellen mit dem sozialen Gesichtspunkte, wodurch er besonders zu Rousseau in scharfen Gegensatz tritt, obwohl auch Goethe keine hohe Meinung vom Kulturmenschen hat und die gesellschaftlichen Zustände der Zeit nicht weniger verurteilt als Rousseau; die Natur ist für Rousseau und Goethe die große und ewige Lehrmeisterin, aber der letztere schätzt die Kultur höher als der erstere und will für das Kulturleben im idealen Sinne den Menschen erzogen haben. Beide wollen den Menschen zu einem menschenwürdigen Dasein erzogen haben; hat Rousseau die Menschenrechte entdeckt, so hat Goethe sie verteidigt. Beide suchen die Idee der Erziehung, welcher sie huldigen, in einem konkreten Fall, an einem bestimmten Individuum zu veranschaulichen; Rousseau kleidet die graue Theorie in die lichten Farben des Lebens des „Emil", Goethe in die von „Wilhelm Meister". Im „Emil" zeigt Rousseau, wie der Zögling ohne Rücksicht auf seine persönlichen Eigenheiten das willenlose Werkzeug für die Ausführung der Pläne eines weisen Erziehers ist, in dessen pädagogischem Ideal die Unterschiede persönlicher Anlagen einer schemenhaften Gleichheit der Individuen geopfert werden; in „Wilhelm Meister" stellt Goethe diesem Ideal das Bild einer ganz aus der Eigenart der Persönlichkeit entspringenden Selbsterziehung gegenüber. In den „Lehr- und Wanderjahren" finden wir den Bildungsgang eines Menschen in Goethes Sinnesweise vollständig durchgeführt; in den Lehrjahren tritt die individuelle, in den Wanderjahren die soziale Seite der Erziehung in den Vordergrund. Nach dem von Goethe aufgestellten Satze, daß „nicht vor Irrtum zu bewahren Pflicht des Menschenerziehers sei, sondern den Irrenden zu leiten", läßt der Dichter der Herzensirrungen den jungen Helden nach seiner Individualität sich betätigen, irren und die innere Harmonie suchen und finden; in der „pädagogischen Provinz" geht der pädagogische Zweck allmählich in den sozialen über, der zur Schöpfung eines neuen Staates führt, in welchem Gott dem Einzelnen seinen Platz anweist. Auf der Grundlage des allgemein Menschlichen in der Bildung werden die individuellen Fähigkeiten gesondert; in jedem Bezirke der Provinz wird eine Fertigkeit ausschließlich und in lebendiger Umgebung gelehrt. In seinem „Faust" hat dann Goethe dargestellt, wie diese Erziehungsarbeit in der Bildungsarbeit des Lebens fortgesetzt wird; in dem Kampfe des Lebens gelangt der nach sittlicher Vollkommenheit strebende Mensch zu der Weisheit letztem Schlusse, „daß nur der Freiheit und Leben sich verdient, der sie täglich erobern muß"; die geistig-sittliche Persönlichkeit erstrebt die Formen, in denen die bleibenden Aufgaben des Menschentums ihrer Betätigung harren.

8. Schillers Entwicklung ist eine Selbsterziehung von jugendlicher Phantastik zu reifer Mannesarbeit; dadurch schon ist er ein Erzieher der Menschheit, hat er derselben gezeigt, wie der Mensch selbst bei einer sinnlich beanlagten Natur sich zum edlen Menschentum emporarbeiten kann. Vom Vater hat er die Lebensgestaltungskraft ererbt, den praktischen Lebenswillen, die ihn befähigten, allen Hemmnissen zum Trotze etwas zu werden

und zu leisten in der Welt; der Mutter hat er die Kraft der Innerlichkeit, das starke Vertrauen auf höhere geistige Mächte zu verdanken. Der Grundton des Schillerschen Familienlebens war ehrenfeste Religiosität; das Christentum betätigte sich hier in treuer Nächstenliebe. Die landschaftlichen Reize der Heimat, das kriegerische Leben seines Vaters und dessen Erzählungen von fernen Ländern und fremden Völkern gaben der Phantasie des Knaben reichen Stoff zur Betätigung; durch Bildung des Gemüts und Aufklärung des Verstandes die sinnliche Natur zu überwinden und den Willen des jungen Menschen auf das Gute hinzulenken, war nach der Ansicht von Schillers Vater die Aufgabe der Erziehung. Der einseitigen Neigung des Phantasielebens beugten die Eltern Schillers durch Gewöhnung an strengste Arbeit beizeiten vor; schon mit fünf Jahren erhielt der Knabe Lese- und Schreibunterricht in der Schule und Lateinunterricht beim Pfarrer, bis ihn die Lateinschule aufnahm. In der Akademie des Herzogs von Württemberg, in der „Karlsschule", sollten durch totale Ausschaltung jeder individuellen Entwicklung gefügige Beamten erzogen werden; bei Schiller wurde gerade dadurch das Feuer persönlichen Lebens erst recht angefacht. Durch die medizinischen Studien wurde Schiller mit neuen Theorien über die Lebenserscheinungen bekannt; ergänzend traten philosophische und humanistische Studien hinzu, wodurch das Vielerlei des gesamten Unterrichts durch eine zusammenfassende Betrachtungsweise mit einem einheitlichen Bande umschlungen wurde. So wurde Schiller von früh an gelehrt, groß und frei zu denken; aber es war ihm nicht erlaubt, frei zu reden und zu handeln. Despotisch waltete der Herzog über dem ganzen Leben der Schule; mit der militärischen Internatserziehung verband sich ganz von selbst ein höfischer und byzantinischer Geist, der schwache Naturen brach, die stärkeren, wie Schiller, zu revolutionärem Trotze aufreizen mußte. Nachdem sich Schiller vom Kinderglauben losgerungen, gab er sich dem Rousseauschen Naturalismus hin; wie Rousseau, so war auch der heroische Geschichtschreiber Plutarch ein Erwecker der Sehnsucht nach Loslösung von den bindenden Fesseln des Feudalismus und Absolutismus, nach Erneuerung der Menschheit. Durch die Schriften von Lessing und Herder wurde Schiller zu neuen Betrachtungen über Gott und Welt angeregt; die Bestimmung der Menschheit erblickt er in dem Streben nach dem unendlichen Ideal der Gottgleichheit durch Erkenntnis und Überschauen des Schöpfungsplans. Er versenkt sich in den inneren Kampf der Seele, in den Konflikt der Neigungen und zeigt dabei schon früh eine feine psychologische Auffassung; bald bildete sich bei ihm die Tendenz heraus, nicht von den Erscheinungen zu den Gedanken, sondern von den Gedanken zu den Erscheinungen zu gehen. Seinen physiologischen Studien verdankte er die wichtige Einsicht in den ursprünglichen Zusammenhang des Natürlichen und Geistigen, des Sinnlichen und Vernünftigen; in einer ebenmäßigen Entwicklung aller Triebe und Kräfte des Menschen erblickte er das Ideal des Menschentums. Der Gegensatz zwischen Naturalismus und Idealismus, zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, der Zwiespalt zwischen der sinn-

lichen und geistigen Natur des Menschen und die Versöhnung zwischen diesen Gegensätzen wurden die Probleme seines Denkens; hier mußte er den Boden einer festen Welt- und Lebensanschauung finden. Der Verkehr mit reiferen Freunden und das Studium der Geschichte, der Philosophie und des klassischen Altertums führten ihn der Lösung dieser Probleme näher; die von dem Rousseauschen Naturalismus verdunkelte Erkenntnis seiner Jugendzeit, daß die menschliche Gesittung vom Sinnlichen zum Geistigen und Sittlichen fortschreitet, drängte sich ihm nun wieder mächtig auf. Es kam ihm klar zum Bewußtsein, daß das Ideal menschlicher Vollkommenheit unmöglich rückwärts in einem erträumten Naturzustande liegen könne, sondern vorwärts in der Überwindung des Sinnlichen durch das Geistige liegen müsse; in diesem Sinne mußte die Versöhnung zwischen dem Sinnlichen und Vernünftigen stattfinden. Aber er begnügt sich nicht mit dem Schwärmen für das Ideale, er sucht es auch zu erreichen an sich und durch sich bei anderen; in heißer Arbeit bildet er in sich die Ideale der Menschheit aus und setzt sie dann durch seine Werke nach außen, übertrug durch sie auf sein Volk die große Weise, das Leben in freiem, schönem und erhabenem Geiste zu führen. Er arbeitet sich durch Selbsterziehung zu einer Persönlichkeit hinauf; diese aber bestand für ihn in der freien Gestaltung des Lebens im Dienste des Wahren, Schönen und Guten. In der Arbeit im Dienste dieser Lebensaufgabe sieht Schiller den einzigen Quell seiner Lebensfreude und seines Lebensglückes; Glück und Pflicht sind ihm eins. Seine Einwendungen gegen Kants Pflichtenlehre sind daher der Ausdruck seines Persönlichkeitsbewußtseins; es ist ihm voller Ernst mit der Entfaltung der freien Menschlichkeit im sittlichen Dienst. Diese volle Persönlichkeit im Dienste der Sittlichkeit lebte der Künstler in seinen Werken aus; er wurde daher durch sie der große Erzieher und Führer zu künstlerischer Kultur, d. h. der Kultur des persönlichen Lebens. Er erkor sich mit mächtigem Willen gegenüber der schlaffen Zeit den Beruf, die Menschen durch geistige Einwirkung zu einem hohen und würdigen Bewußtsein menschlicher Ideale und dadurch zu einem größeren Lebenssein emporzuheben. Darum kennt dieses Erziehungswerk keine Schranken der Konfession; es geht auf gemeinsame menschliche Bildung hinaus, in der sich alle Menschen, insbesondere die Glieder einer Nation, zusammenfinden. Noch gab es damals, am Ende des 18. Jahrhunderts, keine freie Presse; im Anschluß an Lessing machte Schiller die Bühne zum Sprachrohr seiner freien Gedanken und eroberte damit dem deutschen Volke eine Stätte für Gedanken- und Redefreiheit. Lessing glaubte ein Nationaltheater in Deutschland erst schaffen zu können, wenn erst eine deutsche Nation vorhanden sei; Schiller hoffte durch die Nationalbühne eine deutsche Nation zu schaffen. Als Neuhumanist hat er die Gedankenwelt des klassischen Altertums in sich verarbeitet und mit dem deutschen Geistesleben verschmolzen; die deutsche künstlerische Renaissance kam in Goethe und Schiller zum vollen Ausdruck. Die von ihm der Menschheit gebotenen Werke sind auch in der Tat Erziehungsmittel, die jeder nach Vervollkommnung

strebende Mensch zur Herausbildung einer sittlichen Persönlichkeit benutzen soll; wie sich auch die äußerlichen Verhältnisse gestalten mögen, das Ziel, das Schiller stellt, ist davon ganz unabhängig und tritt als die höchste Forderung der Selbstbildung an jeden Einzelnen heran. Zur sittlichen Persönlichkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten vermittelst des Lebensberufes soll sich der Mensch nach Schiller erziehen und bilden; das ist sein Beruf auf Erden, das ist seine Arbeit für die Ewigkeit.

Schiller hat keine Pädagogik und kein speziell pädagogisches Werk geschrieben; aber in vielen seiner Dichtungen und besonders in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" finden sich fruchtbare pädagogische Anregungen. Es sind größtenteils Rousseau-Kantsche Gedanken, auf denen seine pädagogischen Anschauungen ruhen. Die „Briefe über ästhetische Erziehung" sind aus der Enttäuschung hervorgewachsen, die dem Dichter durch die französische Revolution bereitet worden war; sie hatte ihm deutlich gezeigt, daß der Mensch ästhetisch erzogen werden müsse, wenn er reif werden solle, die höchsten Güter zu ergreifen und zu halten. Die „Briefe" enthalten die Erkenntnis Schillers von der Bedeutung der ästhetischen Kultur, dem Anteil des Ästhetischen am menschlichen Kulturleben; durch die ästhetische Erziehung soll eine ideale Menschheit entstehen, die sich aus solchen Individuen zusammensetzt, welche sich selbst im Bewußtsein des sittlichen Gesetzes frei bestimmen. Die französische Revolution hatte bewiesen, daß die Menschheit in ihrem politischen Tun noch völlig unreif war; auf dem Wege der Erziehung soll sie nun von dieser Unmündigkeit befreit werden, und ein mächtiges Mittel dazu soll die ästhetische Kultur sein. Denn durch die Schönheit soll der Mensch zur Freiheit gelangen; die künstlerische Durchbildung soll den Menschen sittlich machen. Schiller stellt ein Bild von dem Leben der Menschheit in ihrer Kulturarbeit auf; er sucht die Lebensrichtungen der in der Kultur sich entwickelnden Menschheit auf ihre einfachsten Grundmotive zurückzuführen. Er ist von dem Idealbild eines goldenen Zeitalters, das wir in der Zukunft erreichen, wie es einst in Griechenland verwirklicht war, erfüllt; dann würde die Triebfeder des Sittlichen nicht mehr, wie Kant lehrte, der harte „kategorische Imperativ" der Pflicht sein, sondern eine sanfte Herzensneigung zum harmonischen Einklang aller Dinge. Erreicht werden soll dieses goldene Zeitalter durch die Kunst; damit steht Schiller als ästhetischer Erzieher an der Schwelle einer neuen Kulturstufe und lehrt, was aus dem abgeschlossenen Zeitalter der Renaissance überliefert ist.

Die Entwicklung des Menschen beginnt mit sinnlichem Schlummer; aus ihm erwacht er und soll sich nun aus dem sinnlichen Zustand herausarbeiten und in einen sittlichen im Staate hineinleben. Dazu bedarf er aber einer Stütze, die er in dem natürlichen Charakter, der mehr auf Zerstörung als auf Erhaltung der Gesellschaft zielt, nicht finden kann; er muß die Stütze vielmehr in der Veredelung des natürlichen Charakters suchen, damit sich derselbe zum sittlichen entwickelt. Es handelt sich dabei darum, daß der gewaltige Kampf zwischen Sinnlichkeit und Ver-

nunft, der im Innern des Menschen tobt, zum glücklichen Austrag gebracht wird; aber nicht darin besteht das höchste Ideal, daß einer dieser beiden Gegensätze gänzlich unterdrückt und ausgerottet werde, sondern darin, daß beide sich vollenden in der „schönen Seele", in der vollendeten Persönlichkeit, der die Ausübung des Guten keinen Zwang mehr kostet. Der Mensch ist als Person ein Wesen, welches selbst letzte Ursache seiner Zustände ist und sich infolgedessen aus sich selbst heraus entwickeln kann; daher ist seine Entwicklung eine natürliche und freie. Er hat gegenüber dem Tiere das Vorrecht, in den Ring der Notwendigkeit mit seinem Willen zu greifen und damit eine ganz neue Reihe von Erscheinungen hervorzurufen; dieser Wille soll seine Bestimmungsgründe von der Vernunft empfangen. Entscheidet der Wille ohne vernünftige Bestimmungsgründe, so handelt der Mensch sinnlich, im andern Falle sittlich; je mehr das erstere der Fall ist, desto weniger ist das letztere der Fall und umgekehrt. Nach dem Verhältnis von Sinnlichkeit und Sittlichkeit richtet sich der Grad der Freiheit des Menschen; nur der moralisch gebildete Mensch ist frei. Der sinnliche Trieb schließt alle Selbständigkeit und Freiheit aus; für ihn gibt es nur eine physische Notwendigkeit, deren Gegenstand das Leben ist. „Die Seele ist an die Materie gebunden"; aus dieser Verbindung ergibt sich die Notwendigkeit der physiologischen Hauptsysteme: Empfindung und Bewegung, Ernährung und Zeugung. Der Erhaltung des „tierischen Lebens" im Menschen dienen auch die niedrigsten Stufen des Bewußtseins, die „tierische Empfindung" oder die „Fühlung"; diese, das sinnliche Gefühl, nötigt den Geist mit unwiderstehlicher Gewalt, den Bedürfnissen des physischen Lebens, auf dem ja auch der „Flor der Seelenwirkungen" beruht, Rechnung zu tragen. Übersieht man „die wirkliche Bildung des einzelnen Menschen und wirft einen Blick über die Entwicklung des gesamten Geschlechts", so zeigt sich, wie alles geistige Leben seinen ersten Anstoß vom tierischen erhält; der Körper ist der erste Sporn zur Tätigkeit, die Sinnlichkeit die erste Leiter zur Vollendung. Der Mensch ist die innigste Verbindung zwischen Seele und Körper; daher beeinflussen sich beide gegenseitig bei ihrer Entwicklung. Im physischen Zustand, in dem der sinnliche Trieb herrscht, erleidet der Mensch nur die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand und beherrscht sie in dem moralischen. Der moralische Zustand des Menschen fordert völlige Unabhängigkeit des Willens von allem Einfluß sinnlicher Antriebe; der ästhetische Zustand sucht das Band zwischen Sinnen und Vernunft immer inniger zu knüpfen, die Begierden zu veredeln und den Sinnen immer inniger zu machen. Der Realist läßt sich durch die Notwendigkeit der Natur bestimmen; der Idealist bestimmt sich durch die Notwendigkeit der Vernunft. Was die Sinnlichkeit für sich hervorbringt, ist gemein; was aus der Vernunft quillt, ist sittlich, ist edel. Der Mensch handelt gemein, wenn er bloß den Eingebungen seines sinnlichen Triebes folgt; er handelt anständig, wenn er seinem Trieb nur mit Rücksicht auf Gesetze folgt; er handelt edel, wenn er bloß der Vernunft

ohne Rücksicht auf seine Triebe folgt. Die Zweiheit der menschlichen Natur äußert sich in Stoff- (sinnlicher Trieb) und Formtrieb (vernünftiger Trieb); die Einheit wird wiederhergestellt durch gleichmäßige Ausbildung und dadurch erzielte gegenseitige Einschränkung dieser beiden Triebe, wie es im Spieltrieb (ästhetischer Trieb) hervortritt.

Das „Ziel der Entwicklung" ist der vollendete Mensch, in welchem alle Kräfte und Anlagen seines Wesens sich voll und ganz, in unverkümmerter Harmonie mit sich selbst und der Welt entfaltet haben; in diesem Menschen sind dann beide Seiten der Menschennatur, die sinnliche und die sittliche, zu ihrem Recht gekommen, und der Gegensatz zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit, Neigung und Pflicht, ist aufgehoben. Bei dem vollendeten Menschen ist das natürlich-sinnliche Triebleben so veredelt, daß es den Anforderungen des Sittengesetzes nie widerspricht; der vollendete Mensch will, was er soll, das Sittengesetz ist bei ihm zum Naturgesetz seines Willens erhoben worden, er ist der wahrhaft freie Mensch geworden. „Die Gesetzgebung der Natur durch den Trieb" heißt es in „Anmut und Würde", „kann mit der Gesetzgebung der Vernunft aus Prinzipien in Streit geraten, wenn der Trieb zu seiner Befriedigung eine Handlung fordert, die dem moralischen Grundsatz zuwiderläuft; in diesem Falle ist es unwandelbare Pflicht für den Willen, die Forderung der Natur dem Ausspruch der Vernunft nachzusetzen, da Naturgesetze nur bedingungsweise, Vernunftgesetze aber schlechterdings und unbedingt verbinden." Dadurch wird auch die Natur mit der Kultur versöhnt, aber nicht wie bei Rousseau durch die Rückkehr zum natürlichen Zustande, sondern durch Herbeiführung eines natürlich-sittlichen Kulturzustandes; in dem moralischen Idealstaat ist der moralische Charakter dem Menschen so zur andern Natur geworden, daß er nur sittlich handeln kann. Allerdings ist es „dem Menschen zwar aufgegeben, eine innige Übereinstimmung zwischen seinen beiden Naturen zu stiften, immer ein harmonisierendes Ganze zu sein und mit seiner vollstimmigen ganzen Menschheit zu handeln; aber diese Charakterschönheit, die reifste Frucht seiner Humanität, ist bloß eine Idee, welcher gemäß zu werden er mit anhaltender Wachsamkeit streben, aber die er bei aller Anstrengung nie erreichen kann. Der Mensch ist nicht dazu bestimmt, einzelne sittliche Handlungen zu verrichten, sondern ein sittliches Wesen zu sein; nicht Tugenden, sondern die Tugend ist seine Pflicht, und Tugend ist nichts anderes ‚als eine Neigung zu der Pflicht'." Wie es nur eine Wahrheit gibt, so gibt es auch nur eine Sittlichkeit; besteht die Wahrheit in der Eingehung des Stoffs der Erfahrung in den Begriff, so besteht die Sittlichkeit in der Regelung der Triebe nach der Form des Gesetzes. Beide Triebe, der nach Wahrheit und der nach Sittlichkeit, oder nach Realität und Formalität, der Stoff- und Formtrieb liegen im Menschen, sind in seiner Natur als Mensch begründet; der Stofftrieb sagt uns, was ist, der Formtrieb, was sein soll. Die Erziehung muß beiden Trieben ihre Rechte wahren; dem Stofftrieb muß die Empfänglichkeit, dem Formtrieb die Selbsttätigkeit gewahrt werden. Beide aber fordern sich gegenseitig, stehen

in Wechselwirkung zueinander; sie sollen sich gegenseitig fördern und in Schranken halten. Das Ideal der Bildung ist demnach da zu finden, wo die größte und genaueste Empfänglichkeit verbunden ist mit der Fähigkeit, das Empfangene in die notwendigen Formen des Denkens und Wollens zu bringen; Anschauen, Denken und Wollen fallen hier zusammen, folgen wenigstens schnell hintereinander, d. h. das Empfangene ist sogleich Tun und Hervorbringen. Die Erziehung soll die Entwicklung des Menschen zu diesem Ziel hinführen, soll zur geistigen Unabhängigkeit fördern, zur Freiheit gegenüber der Natur; dies erreicht sie im Schönen und Erhabenen. Im Schönen soll der Mensch dem Natürlichen die Form der Freiheit geben; im Erhabenen soll sich der Mensch in seiner Freiheit gegen Schranken und Gewalt der Natur behaupten; es entwickelt die reine Geistigkeit eines allem Sinnlichen überlegenen Charakters, der „schönen Seele".

Zu dem idealen Ziel der Entwicklung führt den Menschen die ästhetische Erziehung; sie läßt den Menschen in der Illusion erleben, was er in der Wirklichkeit nicht erleben kann, und fördert dadurch die harmonische Ausbildung des Menschen zur vollen Persönlichkeit. Zwei Triebe bewegen den Menschen; der sinnliche Trieb (Stofftrieb) nötigt ihn, die Natur in sich aufzunehmen und sein Ich mit ihrem Inhalte zu erfüllen; der vernünftige Trieb (Formtrieb) ist bestrebt, das durch die Sinne Aufgenommene vernunftgemäß zu gestalten und so Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen, wodurch die Bildung zur vollen Persönlichkeit ermöglicht wird. Der Stofftrieb bezeichnet das sinnliche Bedürfnis und dementsprechende Vermögen des Menschen; er äußert sich vor allem in der Empfindung und dem Gefühl und wirkt durch Sinnesorgane und Nervensystem. Der Formtrieb bezeichnet das geistige Bedürfnis und dementsprechende Vermögen des Menschen; er äußert sich im Denken und Wollen. Der Stofftrieb will das Wirkliche erkennen und ist auf Erhaltung des Lebens gerichtet; der Formtrieb will das Notwendige erkennen und die Würde des Menschen bewahren. Das Ideal des Menschentums ist der sittliche Mensch, die vollendete Persönlichkeit; hier sind Sinnlichkeit und Vernunft, Stoff- und Formtrieb innig miteinander verschmolzen, das Sinnliche ist durchgeistigt. Das aber ist in der Kunst, in der Darstellung des Schönen, der Fall; das Schöne ist Sinnlichkeit und Vernunft, ist Stoff und Form zugleich. Soll daher eine einseitige Ausbildung des Menschen nach der einen oder anderen Seite vermieden werden, so muß zwischen Stoff- und Formtrieb eine Wechselwirkung stattfinden, wobei die Wirksamkeit des einen die des anderen zugleich begründet und begrenzt; diese Wechselwirkung wird durch den ästhetischen Trieb (den Spieltrieb) vermittelt. Er empfängt und bringt hervor; seine Empfänglichkeit ist die größte Selbsttätigkeit. Er versetzt den Menschen in eine unklare Stimmung, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind; der Mensch befindet sich dabei in einem Zustand des Empfangens und Schaffens zugleich, wodurch er vom sinnlichen Zustand in den ästhetischen und aus diesem in den moralischen hinübergeführt wird. „Der Mensch in seinem

physischen Zustand erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand und beherrscht sie in dem moralischen"; zu ihm muß die Erziehung hinführen. Der physische, ästhetische und moralische Zustand bezeichnen drei Entwicklungsstufen für den Einzelmenschen wie für die Menschheit; sie muß also „sowohl der einzelne Mensch wie die Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen". Die ästhetische Kultur kann allerdings auch die moralische schädigen; denn es ist selbstverständlich, daß der ästhetisch gebildete Mensch nun nicht notwendig moralisch werden müsse. Gewiß ist dem ästhetisch Gebildeten der Weg zur Sittlichkeit geebnet; aber wo Neigung und Pflicht in Konflikt geraten, da liegt die Gefahr nahe, daß die Neigung in dem ästhetisch Gebildeten siegt, weil er sich dabei glücklich fühlt. Die ästhetische Erziehung vermag daher die moralische wohl zu unterstützen, aber nicht zu ersetzen; denn in dem ästhetischen Zustand untersteht der Mensch der Herrschaft der Einbildungskraft, im moralischen der des Gewissens. Deshalb muß der Erzieher dafür sorgen, daß die moralische Bildung mit der ästhetischen gleichen Schritt hält; er muß besorgt sein, die geistig-sittliche Natur auf jede Weise zu stärken und zu befestigen. Die moralische Erzählung, die als Anschauungsmittel bei der sittlichen Erziehung benutzt wird, muß aber den ästhetischen Anforderungen entsprechen; denn sie soll das Kind ästhetisch anregen und dadurch die sittliche Bildung vorbereiten und zu ihr hinführen. Auch das Spiel ist ein ästhetisches und moralisches Bildungsmittel zugleich; denn in ihm ergeht sich das Kind frei im Empfangen und Schaffen und erzeugt dadurch die ästhetische Stimmung, in welcher es von der Sinnlichkeit frei und dadurch zum moralischen Handeln geneigt gemacht wird. Die künstlerische Bildung, obwohl sie in ihrer wahren Gestalt eine harmonische ist, kann aber auch einseitig werden, wenn sie ohne die geistig-sittliche Bildung wirkt; sie wird dann das Sinnlich-Reizende gegenüber dem Vernünftig-Erhabenen in den Vordergrund stellen. Daher soll die Erziehung einerseits den geistig-sinnlichen Charakter in seiner Totalität entwickeln; sie soll aber auch anderseits den geistig-sittlichen Charakter zur höchsten Kraftentwicklung steigern. Die freiwillige Unterordnung unter das Sittengesetz, die Schiller fordert, ist dem Gehorsam verwandt, den das Christentum fordert; es hat, wie Schiller betont, an die Stelle von Kants Imperativ die freie Neigung gesetzt. Allerdings ist Schillers Erziehungsideal kosmopolitisch wie das des Christentums; aber es schließt die nationale Richtung nicht aus, was sich aus dem Inhalte von Schillers Werken ergibt, in denen ja der nationale Gesichtspunkt eine große Rolle spielt.

Mit Hochachtung spricht Schiller vom Künstler als Erzieher; „der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie; sie sinkt mit euch; mit euch wird sie sich heben". Von ihm soll gelten, was Max von Wallenstein rühmt: „Und eine Lust ist's, wie er alles weckt und stärkt und neu belebt um sich herum, wie jede Kraft sich ausdrückt, jede Gabe

gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe; jedwedem zieht er seine Kraft hervor, die eigentümliche, und zieht sie groß."

Schillers Pädagogik muß vom Standpunkte des Künstlers beurteilt werden; der Dichter hat die Erziehung zum höchsten Ideal der Menschheit durch die Kunst im Auge, hinter dem die Menschheit immer zurückbleiben wird. Er hat die Schäden seiner Zeit, die besonders in der französischen Revolution deutlich zur Erscheinung kamen, erkannt und will sie mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln der Kunst heilen; darin liegt die Stärke und die Schwäche von Schillers Pädagogik. Sein Optimismus spiegelte ihm ein neues Zeitalter vor, in welchem die Triebfeder der Sittlichkeit nicht mehr, wie bei Kant, in dem kategorischen Imperativ der Pflicht, sondern in der harmonischen Vereinigung von Neigung und Pflicht enthalten ist; mag das nun auch ein unerreichbares Ideal sein, so müssen wir ihm doch zustreben. Seine starke Betonung der ästhetischen Erziehung war auch eine Reaktion gegen die einseitige moralische und vernünftige Erziehung seiner Zeit; man glaubte die menschliche Vollkommenheit durch Ausbildung des geistigen und moralischen und Unterdrückung des sinnlichen Triebs zu erreichen, was nach Schillers Ansicht eine Verwirrung war, denn, so schloß er, unter dem Gesetz der Vernunft allein hat der Mensch ebensowenig Freiheit wie unter dem Gesetz der Sinnlichkeit allein; in beiden Fällen steht er unter dem Zwang und hat keine Freiheit im sittlichen Sinne. Welchen Einfluß die ästhetische Stimmung auf die Entwicklung zur sittlichen Freiheit hatte, das erfuhr Schiller an sich selbst; denn „hinter ihm im wesenlosen Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine". „Es gibt keinen anderen Weg", das war infolgedessen seine Überzeugung geworden, „den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht; der Mensch muß lernen, edler fühlen und begehren, damit er nicht nötig habe, erhaben sein zu wollen", d. h. nur mit gewaltsamer Unterdrückung seiner sinnlichen Natur vernünftig und sittlich zu handeln. Daß eine einseitig ästhetische Erziehung auch ihre Gefahren in sich birgt, darauf war Schiller aufmerksam gemacht worden; er hat den warnenden Stimmen auch Gehör geschenkt. „In der Tat", sagt er, „muß es Nachdenken erregen, daß man beinahe in jeder Epoche der Geschichte, wo die Künste blühten und der Geschmack regierte, die Menschheit gesunken findet und auch nicht ein einziges Beispiel aufweisen kann, daß ein hoher Grad und eine große Allgemeinheit ästhetischer Kultur bei einem Volke mit politischer Freiheit und bürgerlicher Tugend, daß schöne Sitten mit guten Sitten und Politur des Betragens mit Wahrheit desselben Hand in Hand gegangen wären." Er hält daher neben der ästhetischen die geistige und sittliche Erziehung für ebenso nötig; nur im harmonischen Verein können sie den Menschen zur vollen Persönlichkeit hinführen.

Wie in den philosophischen, so finden sich auch in den pädagogischen Anschauungen zwischen Goethe und Schiller Verschiedenheiten. Goethe ließ das Kindesalter als Selbstzweck für sich, als ganz natürlichen Zustand

gelten, der im menschlichen Leben nachher von andern Zuständen abgelöst wird; die Unarten bezeichnet er als „Stengelblätter einer Pflanze, die nach und nach von selber abfallen, und wobei man es nicht so genau und streng zu nehmen braucht". Denn jede Stufe, die der Mensch zu durchlaufen hat, „führt ihre besonderen Tugenden und Fehler mit sich, die in der Epoche, wo sie kommen, durchaus als naturgemäß zu betrachten und gewissermaßen recht sind; auf der folgenden Stufe ist er wieder ein andrer, von den früheren Tugenden und Mängeln ist keine Spur mehr, aber andere Arten und Unarten sind an ihre Stelle getreten". Schiller sah dagegen in der Kindheit eine niedere Stufe der sittlichen Entwicklung des Menschen; das Ziel derselben erblickte er in einer Art verklärten Kindheit, wo im Menschen Sinne und Vernunft zu höherer, triebartiger Einheit wieder verschmolzen sind. Kinder erwecken seine Teilnahme nicht als Gegenstände, sondern weil sie ihm „das ruhige Wirken aus sich selbst, das Dasein nach eigenen Gesetzen, die innere Notwendigkeit, die ewige Einheit mit sich selbst" darstellen; in ihnen schaut Schiller die Idee, die im vollendeten, erzogenen Menschen zum vollen Ausdruck, zur Darstellung, kommt. Der Einzelne wie die Menschheit haben ein und dieselbe Bahn zu durchlaufen; die Menschheit ist ein zeitlich ausgedehnter Mensch, ein Organismus, der alles wieder im großen durchmacht, was jedes Glied für sich allein durchgemacht hat oder noch durchmachen muß. Im „Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns die Erfüllung dargestellt, welche immer weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen, und es ist also keineswegs die Vorstellung seiner Bedürftigkeit, es ist ganz im Gegenteil die Vorstellung seiner reinen und freien Kraft, seiner unverletzten Reinheit, seiner Unendlichkeit, was uns rührt. Unsere Kindheit ist die einzige unverstümmelte Natur, die wir in der kultivierten Menschheit noch antreffen"; diese Einheit, die beim Erwachsenen durch die Kultur in einen Streit der Sinne und Vernunft aufgelöst ist, soll sich im schönen, vollendeten Charakter wiederfinden. Aber während er alle Vorzüge des Kindes behält, werden alle Nachteile desselben, sein körperliches Unvermögen und seine Hilflosigkeit, abgestreift; der vollkommene Mensch handelt mit Naturnotwendigkeit wie das Kind, aber er gleicht nur in dieser äußeren Form, nicht im Inhalte seines Handelns dem Kinde.

9. Der eigentliche Pädagoge unter den Dichtern ist Jean Paul Friedr. Richter; von allen zeitgenössischen Dichtern hat er dem Ganzen der Erziehung seine Aufmerksamkeit gewidmet und durch seine Erziehungslehre dem pädagogischen Denken neue und fruchtbare Anregungen gegeben. Seine ganze geistige Entwicklung und die daraus hervorgegangene Persönlichkeit nehmen das pädagogische Interesse in Anspruch; es ist kein normaler Bildungsgang, keine stetige und wohlgeplante Entwicklung, sondern unter tausend Hemmnissen arbeitet das Talent sich empor, und mehr als eine Eigentümlichkeit der dichterischen Individualität entstammt jenen Kämpfen, die das harte Schicksal dem Knaben und Jünglinge auferlegte. Was

dabei innerlich erlebt hat, das hat er in seinen Romanhelden veräußerlicht; sie sollten zeigen, wie ein Mensch unter bestimmten Bildungseinflüssen sich zu entwickeln und welche Macht die Erziehung im guten und schlimmen Sinne auszuüben vermöge. Die mangelhafte Lehrmethode seines Unterrichts in Haus und Schule in Verbindung mit der ungeregelten Lektüre und der Abschließung von dem Umgange mit Altersgenossen erklärt vieles von den Eigentümlichkeiten im Leben und Schaffen des Dichters; die Mängel seiner Erziehung und Bildung hat er, allerdings nur zum Teil, wohl erkannt und aus ihnen eine Lehre gezogen, die er für seine Mitmenschen fruchtbar zu machen suchte, die nicht erkannten aber in seiner Lehre und Praxis aufgenommen. Denn er hat in der Praxis zu verwirklichen versucht, was ihn Erfahrung und Nachdenken gelehrt; der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, hat er sich als Haus- und Privatlehrer im Unterrichten versucht, wobei sich der Einfluß der pädagogischen Reformbestrebungen von Rousseau und den Philanthropen deutlich bemerkbar machte, so daß er in dieser Hinsicht als ein Nachzügler der philanthropischen-rationalistischen Pädagogik angesehen werden kann. Wie er sich von Jugend auf nicht genug tun konnte im Einheimsen von Wissensschätzen der verschiedensten Art, so spornt er auch seine Zöglinge zum äußersten Fleiße an; wie er sich frühzeitig im Schriftstellern versuchte, so sollen auch seine Zöglinge schreibend lernen. Er beschäftigte durch mathematische und philosophische Bildung den Verstand und durch Witz und Scharfsinn zugleich die Einbildungskraft; die Kinder wurden fortwährend zum Selbsterfinden und Selbsterschaffen angeleitet, damit ihnen dadurch zugleich das Bedürfnis beständigen Selbststudiums eingeflößt würde. Wie die Philanthropen sieht er in der Weckung des Ehrgeizes ein wichtiges Erziehungsmittel und teilt mit ihnen das Bestreben, der Jugend möglichst vielerlei nützliche Kenntnisse darzubieten; die Schriften eines Basedow, Salzmann u. a. legt er seinem Unterricht zugrunde und folgt auch hinsichtlich der Auswahl des Lehrstoffs den Bahnen jener pädagogischen Reformer. Daß das Lernen bei dieser Methode ein Buchwissen zum Ziel hatte und die Einwirkungen der Außenwelt unbeachtet blieben, läßt sich leicht erklären; J. Paul hat es selbst später verdammt und nennt seine Schule eine „exzentrische Barockschule". Ohne Zweifel hat diese langjährige Lehrtätigkeit, welche später in der Beobachtung der eigenen Kinder eine willkommene Ergänzung fand, dem Dichter einen reichen Schatz von pädagogischen Erfahrungen zugeführt und vielleicht ist ihm dabei auch der Gedanke zur Abfassung einer Erziehungslehre gekommen; sicherlich entstammt ein guter Teil der in der später erschienenen „Levana" niedergelegten Gedanken und Grundsätze diesen Schulmeisterjahren. Diese „Levana" (die römische mütterliche Göttin), ist gleichsam aus des Verfassers Leben und Wirken hervorgewachsen; wer, wie der Dichter Jean Paul, so tiefe Blicke in die menschliche Seele getan und ihr Leben so wahr dargestellt hat, dem mußte deren Leben und Entwicklung ein Gegenstand denkender Betrachtung und Reflexion werden, deren Ergebnis notwendig zur Darstellung drängte. Seit 1805 hatte er diese

Ergebnisse und die durch das Studium der Schriften von Helvetius, von Rousseaus Emil, Fénelons Schriften, von Lockes Gedanken, den Werken der Philanthropen, von Herder u. a. gewonnenen Gedanken in ein Tagebuch eingetragen; er hatte die seltsamen Wortbildungen und sprachschöpferischen Leistungen der Kleinen, die witzigen Äußerungen des erwachenden Verstandes und des unverdorbenen Kindergemüts getreulich verzeichnet und daraus allgemeingültige Gesetze abzuleiten versucht. Je mehr er sich aber mit pädagogischen Fragen in dieser Weise beschäftigte, desto mehr mußte sein pädagogisches Interesse gesteigert werden; desto mehr aber mußte er die Mängel der Erziehung seiner Zeit erkennen und in sich den Drang verspüren, für eine natürlichere und bessere Erziehung seine Stimme zu erheben. Und so ging aus den bezeichneten Aufzeichnungen 1806 jenes Werk hervor, das den Verfasser mit einem Schlage in der pädagogischen Welt populär machte, jenes Werk, in welchem er seine reichen Erfahrungen und originellen Gedanken über Erziehung und Unterricht im Zusammenhange dargelegt hat. Die Illustrationen dazu, die praktischen Ausführungen, sind in seinen Romanen enthalten, namentlich im „Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz", in der „Unsichtbaren Loge" und im „Quintus Fixlein"; das erst- und letztgenannte Buch ist aus dem Lehrerleben entnommen, das zweitgenannte enthält eine Erziehungsgeschichte.

Bei den Fragen über die Natur des Kindes machen sich bei J. Paul die Anschauungen Rousseaus geltend; die Erklärung der seelischen Erscheinungen sind beeinflußt von der Wolffschen Psychologie, wobei J. Paul nach Jakobis Vorgange dem Gefühlsvermögen eine hervorragende Bedeutung einräumte. Das Kind wird in Unschuld, völlig gut geboren; „der innere Mensch wird, wie der Neger, weiß geboren und vom Leben zum schwarzen gefärbt". J. Paul nimmt eine Fülle angeborener Geistesschätze an, die der Mensch mit zur Welt bringt, namentlich hat er sittliche und religiöse Anlagen; „jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt". Aber dieser Idealmensch ist im Kinde nur in der Anlage, als Musterbild, enthalten, das der Mensch in sich und an sich zu realisieren sucht.

Erziehen heißt bilden im weitesten Sinne des Wortes; es ist auf das Sittliche gerichtet und soll zur reinen und innigen Erfassung aller sittlichen Ideale in Gott, dem höchsten Ideale der sittlichen Persönlichkeit, führen. Die Erziehung muß positiv sein; „eine rein negative Erziehung, wie die Rousseausche nur zu sein scheint, widerspräche sich und der Wirklichkeit zugleich so sehr, als ein organisches Leben ohne Reizmittel". Die Freimachung des Idealmenschen ist die Aufgabe des Erziehers; „sollte man den Preis- oder Idealmenschen in Worte übersetzen, so könnte man etwa sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen. Übrigens bleibt es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt". Wer das rechte Ziel der Erziehung kennen will, muß sich über den Zeitgeist

erheben; „nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen — denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam —, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste"; sittliche Stärke oder Würde und sittliche Schönheit oder Liebe, beide verknüpft oder getragen durch Religiosität, sind die Endpunkte der gesamten Erziehung; erziehen wir so den Menschen, so erziehen wir ihn für die Zukunft und für jede Zeit.

Von Rousseau hat J. Paul die Wichtigkeit der Körperpflege kennen gelernt; in dieser Hinsicht ist er auch am meisten abhängig von ihm. Die ersten Lebensjahre des Kindes sind die wichtigsten für die Erziehung; haben wir unsere Kinder bis zum sechsten Jahr nicht erzogen, so löschen die bösen Beispiele in ihnen nicht mehr aus. „Das Heil der Erziehung können den verzogenen und verziehenden Staaten und beschäftigten Vätern nur die Mütter bringen; die Erziehung der ersten Hälfte des ersten Lebens-Jahrzehnts ist — schon durch den Körper — in Mutterhand gelegt." Auf den blauen Bergen der dunkeln Kinderzeit, nach welchen wir uns ewig umwenden und hinblicken, stehen die Mütter auch, die uns von da herab das Leben gewiesen, und nur mit der selbigsten Zeit zugleich könnte das wärmste Herz vergessen werden. Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen; ohne Jugendideale keine Erziehung, keine vollendete Charakter, keine menschliche Größe.

Das höchste *Mittel in der Erziehung* ist die Liebe; sie vermag nicht nur alles, sie ist alles. Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit; die gewöhnlichen *Spiele* der Kinder sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Äußerungen ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern. Das „Spiel bildet alle Kräfte, ohne einer eine siegende Richtung anzuweisen"; der Erzieher soll bei dem Spiel der Kleinen nicht Gesetzgeber, sondern Mitspieler sein, nur mit leiser Hand, allseitig und entwickelnd, neue Spiele herbeizuführen suchen. „Die früheren Spiele sollen der geistigen Entwicklung nachhhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft schreitet; die späteren aber sollen der geistigen, die durch Schule und Jahre vorläuft, die körperliche nachziehen." Aber kein Spielzeug komme vollendet in die Hände des Kindes, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge; deshalb ist auch der Sand für die Kinder ein so angemessenes Spielzeug. Ferner muß das Spielen der Kinder mit Kindern gepflegt werden; „schulet Kinder durch Kinder!" Auf solchem Wege wird im Kinde eine Freudenfülle angezündet, die kein späteres Tränenmeer auslöschen kann; und diese Freude soll auch nicht durch die Zucht geknickt werden, sie geschehe mit Liebe. Konsequenz und Strenge müssen aber stets bei der Liebe sein; „erzieht doch Kinder in den beiden ersten Jahren mit ängstlicher Strenge, so ist euch später die mildeste erspart. Die rechte Strenge ist die der Ruhe und Vernunft, nicht die der Leidenschaft, die das Aufbrausen für Strenge hält. Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln; zu häufiges Befehlen ist mehr auf die elterlichen Vorteile als auf die kindlichen bedacht. Der freie Wille der Eltern erscheine den Kindern ebenso folgerecht und unaufhaltsam wie die Unabänderlichkeit

der Natur". Je jünger das Kind, desto mehr ist blinder Gehorsam notwendig; „später sagt mit sanfter Stimme Gründe, bloß um durch die schönen Zeichen der Liebe den Gehorsam sanfter herbeizuführen. Nicht große, aber unausbleibliche Strafen sind mächtig und allmächtig"; schöner ist es, wenn Drohung oder Strafe durch milde Mittel ersetzt werden, durch die vertrauenerweckende Persönlichkeit des Erziehers und hauptsächlich durch die Liebe. Am wirksamsten in der sittlichen Erziehung ist aber das Beispiel, denn „Leben zündet sich nur am Leben an; erfüllt nur den Knaben mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art, so wird sein angeborenes, wie zu erwerbendes Ideal rege und munter werden". Das Beispiel können uns die Gegenwart, die Geschichte und die Dichtkunst liefern. „Die Geschichte ist die dritte Bibel, denn das Buch der Natur ist die zweite; jede gute Erzählung, so wie gute Dichtung, umgibt sich von selber mit Lehren. Sprache-Lernen ist etwas Höheres als Sprachen-Lernen, und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche noch richtiger die Sprachmutter hieße; und jede neue wird durch Verhältnis und Ausgleich mit der ersten verstanden." Sprecht recht viel und recht bestimmt mit den Kindern; laßt sie aber auch so früh wie möglich ihre eigenen Gedanken aufschreiben. „Gift jeder Darstellung ist eine ohne lebendigen Gegenstand und Drang; ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen." „Ehe der Körper des Menschen entwickelt ist, schadet ihm jede künstliche Entwicklung der Seele; philosophische Anstrengung des Verstandes, dichterische der Phantasie zerrütten die junge Kraft selber und andere dazu. Bloß die Entwicklung des Witzes, an die man bei Kindern so selten denkt, ist die unschädlichste — weil er nur in leichten, flüchtigen Anstrengungen arbeitet — die nützlichste — weil er das neue Ideen-Räderwerk immer schneller zu gehen zwingt — weil er durch Erfinden Liebe und Herrschaft über die Ideen gibt — weil fremder und eigner uns in diesen frühen Jahren am meisten mit seinem Glanze entzückt." Man gewöhne also die Kinder daran, die Ähnlichkeiten aus entlegenen Wissenschaften aufzusuchen, so werden sie auch in den Stand gesetzt, selber Ideen zu erfinden. Alles anhäufende Vorlehren naturhistorischer, erdbeschreibender und geschichtlicher Kenntnisse gibt dem Geiste nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte; besonders für Mädchen hat solcher Unterricht gar keinen bildenden Wert. Kenntnisse haben nur Wert, wenn sie durch eigene Geistestätigkeit zu neuen Ideen verwendet werden; neue Ideen aus gegebenen zu schaffen, ist das Abzeichen des Menschen. „Wie ist das Kind in die neue Welt der Religion hineinzuführen?" Durch Beweise nicht; „nicht durch die Lehrsätze, sondern durch die Geschichten der Bibel keimet lebendige Religion auf; die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi".

J. Pauls Pädagogik bildet kein festgeschlossenes, wissenschaftliches System, kein harmonisches, aus Prinzipien streng abgeleitetes und widerspruchsfreies Ganzes; er hat eben das, was er durch die Erfahrung,

die Lektüre pädagogischer Schriften und durch Nachdenken gewonnen hatte, in dichterischer Freiheit niedergeschrieben, ohne dabei auf systematische Einheit und Vollständigkeit zu sehen. Der Verfasser war sich dieser Mängel auch wohl bewußt; er wußte, daß er nur Bruchstücke, nur ein „Buch von Sentenzen" darbieten könne, dem bei aller Gedankentiefe und Ideenfülle die scharfe Fassung des Einzelnen und die organische Einheit und Verknüpfung des Ganzen abgeht und in dem selbst Widersprechendes ohne kritische Verbindung nebeneinander gestellt ist. Goethe schrieb nach dem Erscheinen der zweiten Auflage (1814): „Eine unglaubliche Reife ist darin zu bewundern; hier erscheinen seine Tugenden ohne die mindeste Ausartung, große, wichtige Umsicht, faßlichen Gang des Vortrags, Reichtum von Gleichnissen und Anspielungen, natürlich, fließend, ungesucht, treffend und gehörig, und das alles in dem gemütlichsten Elemente." Das Ziel, welches J. Paul der Erziehung stellt, ist in seiner allgemeinen Fassung — Freimachung des Idealmenschen — zu unbestimmt und kann mehr mit der Phantasie erfaßt, als klar erkannt werden; doch ist es klar, daß J. Paul die harmonisch entwickelte sittliche Persönlichkeit im Auge hat, deren Hauptmerkmale ihm sittliche Stärke und sittliche Schönheit sind. Dieser Idealmensch steht in einem gewissen Gegensatz zu Rousseaus Naturmenschen; aber er ist anderseits so unbestimmt wie dieser. Der Einfluß der Jakobischen Gefühlsphilosophie ist gerade hier deutlich zu erkennen; die Jugend muß die hohen Gesinnungen, die Ideale fühlen und von ihnen erfüllt sein, dann ist schon alles erreicht; denn nach Jakobi ist das Vermögen der Gefühle das Höchste im Menschen und mit der Vernunft ein und dasselbe. Die Auffassung von der Natur des Kindes, wie wir sie bei J. Paul finden, hat durch die Psychologie der neueren Zeit eine Korrektur erfahren. Der Unterricht als Erziehungsmittel tritt in der Levana sehr zurück; auf diesem Gebiete war J. Paul durch Erfahrung, Studium und Nachdenken am wenigsten zur vollen Klarheit gekommen. Bezüglich der geforderten Pflege des Witzes muß man ernstliche Bedenken aussprechen; der Witz haftet am Äußeren und läßt sich auf das Innere, auf den wahren Zusammenhang der Dinge nicht ein, und ist auch nicht lehrbar. Von einer besonderen Methode des Unterrichts hält J. Paul nicht viel; es kommt ihm mehr auf den Geist der Erziehung, auf das Bestreben, den Idealmenschen freizumachen, an. Trotz dieser Mängel und Unvollkommenheit hat die Levana doch großen Wert durch die zahlreichen wertvollen Gedanken, geistreichen Bemerkungen und trefflichen, auf tiefer Beobachtung der Kindesseele beruhenden Fingerzeige hinsichtlich der Erziehung zum Wahren, Schönen und Guten. Der ethische Idealismus, die strenge sittliche Weltanschauung, welche die Erziehungslehre vertritt, und dadurch die Glückseligkeitslehre und den Rationalismus der Philanthropen bekämpft, kann nicht hoch genug gewertet werden. Im Gegensatz zu der von Rousseau und zum Teil auch von den Philanthropen vertretenen eudämonistischen Lehre, wonach das Kind für sein eigenes Wohl erzogen werden soll, verlangt J. Paul im Einklange mit Pestalozzi eine Erziehung des Kindes für sein Wohl und

zugleich für das der Menschheit; das Kind soll angeleitet werden, sich in das fremde Ich und Leben zu versetzen und zu versenken, und so das eigene Glück in dem der Menschheit zu suchen. Anerkennen muß man die hohe Bedeutung, welche J. Paul nach Pestalozzis Vorgange dem Einfluß der Mutter auf die Erziehung beilegt, desgleichen das Hervorheben der Leibespflege im Anschluß an Rousseau. Die Spiele, welche den Tätigkeitstrieb pflegen und die Arbeitsamkeit vorbereiten, werden richtig gewürdigt; was über sie gesagt wird, verdient noch heute volle Beachtung. Die Abschnitte über Gebieten und Strafen verdienen ebenfalls volle Beachtung; in ihnen tritt J. Paul auch zu Rousseau bezüglich des Gehorsams in Gegensatz, da dieser ihn im Kinde erst infolge eigener Erfahrungen entstehen lassen will, während sich das Kind nach J. Paul dem Gebot der Eltern als einer Notwendigkeit unterwerfen soll. Daß er in der intellektuellen Erziehung für die Pflege der Muttersprache eintritt und die Herrschaft der Fremdsprachen bekämpft, ist mit Rücksicht auf die Verhältnisse seiner Zeit besonders zu schätzen. Was er über die weibliche Bildung sagt, beweist, wie J. Paul mit den Neigungen und Aufgaben derselben genau vertraut war. Ist so die Levana auch kein pädagogisches Werk, das die Erziehung in neue Bahnen leitet und stellt sie sich auch nicht die Aufgabe, ein schon vorhandenes Erziehungssystem zur allgemeinen Geltung zu bringen, so ist sie doch ein Erziehungsbuch, das aus einem warmen, tiefen Dichtergemüt heraus geschrieben und aus einer reichen Erfahrung und glücklicher Beobachtung hervorgegangen ist; ihre Stärke liegt in der liebevollen Beachtung des Kleinen, in der aufmerksamen Behandlung des Geringen, das sie dadurch zur Bedeutung und Wichtigkeit erhebt. Was Pestalozzi für die Erziehung der Kinder der niederen Klassen war, das ist J. Paul für die Erziehung in den höheren Klassen geworden; seine Levana ist ein Buch fürs Haus, für die Familie. Sie hatte sich im ganzen einer guten Aufnahme zu erfreuen; die hervorragendsten Literaturzeitungen und die pädagogische Presse widmeten ihr sehr eingehende Besprechungen. Die Mängel wurden nicht verschwiegen; man vermißte die Vollständigkeit und logische Einheit, die folgerichtige Ableitung der pädagogischen Lehren aus Prinzipien, die streng logische Unterordnung des Einzelnen und die Verknüpfung der Teile zu einem Ganzen. Aber man zollte auch reiches Lob: man rühmte den idealen Schwung, die Fülle origineller Gedanken, die neuen Ansichten und überraschenden Folgerungen und die schöne Darstellungsform. Auch bei den Pädagogen von Fach, den hervorragendsten Erziehungstheoretikern, machte sich ihr Einfluß mehr oder weniger geltend; Schwarz nennt am Schlusse seiner Erziehungslehre unter den bedeutendsten pädagogischen Werken seiner Zeit „vornehmlich die neu erschienene Göttin der Erziehung, die Levana, von unserm geliebten J. P. Fr. Richter, der durch sie mit seinem Witze und tiefem Gemüte des Herrlichen viel gespendet hat". In der zweiten Auflage setzt sich auch J. Paul mit Schwarz auseinander, desgleichen mit Graser und mit Herbart; einen wissenschaftlichen Charakter erhielt sein Buch dadurch aber auch nicht.

J. Paul schließt sich in seinen pädagogischen Anschauungen eng an Herder an; wie Herder schon zur Romantik hinneigt, so auch J. Paul, der zwischen dem Neuhumanismus und der Romantik steht. Er schätzt wie dieser für die gelehrte Bildung die griechische Literatur; „die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme". Mit Herder legt er dabei das größte Gewicht auf die ästhetische Bildung, die Bildung des Schönheitssinnes; das Ziel der Erziehung ist ja für ihn die innere Harmonie von Kraft und Schönheit. Durch seine ganze Erziehungslehre geht die Herdersche Humanität in schönster Form; das Lebenselement seiner Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit.

10. Als sich gegen das Ende des 18. Jahrhunderts das allgemeine Gefühl von der Unzulänglichkeit des Bestehenden auch auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens geltend machte, da suchte man auf zwei verschiedenen, in einem gewissen Gegensatz zueinander stehenden Wegen zu Verbesserungen zu gelangen; der eine führte zum Hellenismus, der andere zum Volkstum. Der Neuhumanismus unserer Klassiker suchte beide Wege untereinander zu verbinden; der Idealismus in der Pädagogik setzte diese Bestrebungen fort und führte zur Romantik hinüber, welcher sich ganz besonders die Pflege des Volkstums angelegen sein ließ. Der Idealismus als solcher konnte ja der Pädagogik kaum den Weg zum Volkstum öffnen; denn wie bei Kant schloß auch bei ihm die Apriorität des sittlichen Bewußtseins die Entwicklung desselben aus irgend welchen, an einem Gegenstande (Familie, Vaterland) haftenden Gefühlen aus. Doch zeigt sich bei Hegel im Entwicklungsgedanken das Aufkommen einer neuen Gedankenreihe, die zur Grundlage einer neuen Pädagogik hätte dienen können; in ihr mußte auch das Volkstümliche zu seinem vollen Rechte kommen. Doch hat auch Fichte, der die Pädagogik in die engste Beziehung zu seinem philosophischen Idealismus, besonders zu seiner Ethik brachte, im Geiste Pestalozzis für die neue Zeit eine neue Erziehung gefordert, durch welche ein für die Freiheit des Vaterlandes begeistertes und befähigtes Geschlecht geschaffen werden sollte; das ist sein Hauptverdienst um die Förderung der Pädagogik. Schelling hob besonders das Recht der Erziehung hervor; in direkte Beziehung zur Pädagogik als Wissenschaft und Kunst ist er nicht getreten, aber er hat bei Pädagogen Anregungen zur wissenschaftlichen Erfassung der Pädagogik gegeben. Hegel hat den von Pestalozzi in die Pädagogik gebrachten Entwicklungsgedanken philosophisch begründet; das hatte zur Folge, daß er die individuelle Seite der Erziehung mit der sozialen in Verbindung setzte. Die Pädagogik ist für ihn die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; ein sittliches Wesen aber muß einen Platz in der Gesellschaft ausfüllen. Der Entwicklungsgedanke kommt noch kräftiger bei Krause zum Ausdruck; die individuelle wie die soziale Seite der Erziehung werden bei ihm gewürdigt, so daß er die Verbindung zwischen Idealismus und Romantik herstellt.

11. Fichtes ganze Lebensbestrebungen gingen auf Menschenbeglückung durch Menschenveredelung hinaus; er will durch seine Lehre die falschen Ideen der menschlichen Vernunft zerstören, die Gesinnungen läutern und das wahre Ideal der sittlichen Wahrheit in die Menschen pflanzen — das alles geht auf Menschen- und Menschheitserziehung hinaus. Das Amt, für das er als Priester leben und sterben wollte, war das der Erziehung seiner Nation zur inneren Freiheit; sie war nach seiner Ansicht die Vorbedingung einer freien Staatsverfassung. Allerdings hatte ihn die Not zum Hauslehrer gemacht; aber er gewann Interesse an der Erziehungstätigkeit und bekundete dies als akademischer Lehrer und als Schriftsteller, besonders in seinen „Reden an die deutsche Nation" (1808), in welchen er den Plan zu einer Nationalerziehung aufstellt. Im Winter von 1804 auf 1805 hatte Fichte in den Reden „die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" seine Zeit als lebend im bloßen Antriebe des sinnlichen Eigennutzes und der Selbstsucht geschildert; drei Jahre später sah er den Untergang seiner Nation vor Augen, wenn sie nicht durch eine nationale Erziehung von neuem geboren würde. So erweiterte sich bei ihm die individuelle Erziehungslehre zu einer umfassenden Staatspädagogik; „das Rettungsmittel", so rief er aus, „besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben verloschen ist, zu einem ganz neuen Leben; mit einem Wort, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Bis jetzt wissen die Deutschen nichts von ihrem Vaterlande; es fehlt das Selbstbewußtsein des Staates, der gemeinschaftliche Wille, der die staatliche Organisation als Mittel zur Verwirklichung des Ewigen ansieht. Es fehlt dem deutschen Volk das Nationalbewußtsein; es kennt sich selbst nicht, es führt ein unbewußtes Dasein. Das deutsche Volk muß daher zum Bewußtsein seiner selbst kommen; es muß sich selbst erfassen, sich selbst kennen lernen; ein gemeinsamer und seiner selbst wohl bewußter Wille soll alle durchdringen und auf ihre ewige Aufgabe hinweisen. Dazu soll die Nationalerziehung verhelfen; sie soll das deutsche Volk zu einem allgemeinen und nationalen Selbst bilden. Der Gedanke der Nationalerziehung geht also aus Fichtes Wissenschaftslehre hervor; von ihr aus ziehen sich Fäden zu seiner Pädagogik herüber. Allerdings steht Fichtes Philosophie nicht in unmittelbarer Beziehung zur Pädagogik; denn nach ihr können ja äußere Umstände überhaupt nicht auf uns einwirken, weshalb bei dem Zögling nur von einer Kausalität mit sich selbst die Rede sein kann. Dieser Indeterminismus Fichtes führt sogar zu einem Prädeterminismus, zu der Annahme, daß im göttlichen Weltplane einem jeden Individuum eine bestimmte Stelle angewiesen sei und ihm also bei der Geburt Anlage und Bestimmung zugleich gegeben seien; die Bildung, so behauptet Fichte, hängt so sehr von den individuellen Anlagen ab, daß wir daran nichts ändern, sie also nicht nach unserm Willen entwickeln und fortbilden können. Anderseits liegt aber

auch in Fichtes Philosophie eine soziale Richtung, die sich auch auf seine pädagogischen Ansichten ausdehnte; er faßt den Menschen als ein organisches Naturprodukt auf, das dem allgemeinen Bildungstrieb unterworfen ist und dessen natürliche Bildung durch Erziehung im weitesten Sinne, d. h. durch die Einwirkung der Gesellschaft hervorgebracht wird. Fichte hatte Pestalozzis Schriften eingehend studiert; in seiner Unterrichtsweise erkannte er das Vorbild der Erziehung zur Selbständigkeit. Das veranlaßte den Philosophen des transzendentalen Ich, der sonst alles nach ethischen Gesichtspunkten beurteilte, die Erziehung psychologisch zu begründen; sie erschien ihm als eine besonnene und sichere Kunst, einen festen und unfehlbar guten Willen im Menschen zu erzeugen, der ihn in den Dienst des Ganzen, des Volkes stellt.

Der ernste, sittliche Wille ist die Grundwurzel des sittlichen Menschen; er muß in dem Menschen in der *Anlage* enthalten sein, sonst wäre seine Entwicklung nicht möglich. Die kirchliche Lehre von der Erbsünde, so folgert Fichte, muß falsch sein, denn zur Sittlichkeit erziehen heißt, den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewußte und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Das Ewige ist im Menschen und umgibt ihn unaufhörlich; alle Menschen tragen im tiefsten Grunde doch ein Göttliches in sich, das aber meistens nicht bis zur Erscheinung durchdringt.

Die *Erziehung* soll den Menschen zur Freiheit des Willens erziehen; sie soll die Unentschiedenheit des Willens zwischen Gutem und Bösem vernichten und denselben dauernd an das Gute fesseln. „Einen Menschen erziehen heißt, ihm Gelegenheit geben, sich zum vollkommenen Meister und Selbstherrscher seiner gesamten Kraft zu machen; der völlig und harmonisch ausgebildeten Kraft kann man es überlassen, von welcher Seite her sie sich der Welt und der Praxis in ihr nähern werde.“ Der Charakter dieser Erziehung, ohne welchen alle Kenntnisse und Fähigkeiten keinen Wert haben, ist der, daß sich der Zögling alle durch eigene Geisteskraft erwerbe; der Erzieher muß sich deshalb an den Willen des Zöglings wenden, muß ihn intensiv zu ergreifen suchen, damit er selbsttätig nach dem Guten strebt. Das ganze Prinzip des Lebens und Bewußtseins ist im Ich enthalten, welches an und für sich ein unendliches Tun, ein Trieb reiner und absoluter Selbsttätigkeit ist. Indem das Ich über seine Schranken außer ihm, die ihm entgegengesetzt sind, reflektiert, so entsteht dadurch die Reihe des Wirklichen, die äußere Welt; es ist diese Tätigkeit des Ich sein theoretisches Vermögen, sein Denken. Reflektiert es dagegen über sich, über sein Verhältnis zum absoluten Ich (Weltgeist), so entsteht in ihm die Reihe dessen, was sein soll, die Reihe des Idealen; es ist diese Tätigkeit des Ich sein praktisches Vermögen, das Wollen. Das alles aber entwickelt sich erst im Menschen; es wird ihm erst allmählich bewußt. Am ersten wird sich der Mensch des Naturtriebes bewußt, nach dessen Anforderung er handelt, und zwar mit formaler Freiheit, aber ohne Bewußtsein dieser seiner Freiheit; das Individuum will nicht selbst, noch

produziert, bestimmt und richtet es selbsttätig seine Vorstellungen, es folgt seinem blinden Zwange. Die Gesellschaft, worin der Mensch lebt, veranlaßt ihn nun, über seinen Zustand zu reflektieren; er reißt sich infolgedessen vom Naturtriebe los und stellt sich unabhängig vor ihn hin, bekommt sich gänzlich in seine Gewalt, kann wählen zwischen mehreren Arten der Befriedigung des Naturtriebes und bildet sich eine Maxime. Da nun auf diesem Standpunkte der Entwicklung des Menschen eben nur der Naturtrieb in seinem Bewußtsein vorkommt, dieser aber lediglich auf Genuß und Lust ausgeht, so kann seine Maxime keine andere sein als die: zu wählen, was die größte Lust verspricht, also die Maxime der eigenen Glückseligkeit. Es bedarf nun für den Menschen bloß eines Entschlusses, um sich über diesen Zustand hinaus auf einen höheren Standpunkt zu erheben, denn er besitzt ja absolute Freiheit; es hängt schlechthin von seiner Freiheit ab, sich einen andern Charakter zu bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt. Aber der Mensch wird erst durch die Erziehung im weitesten Sinne, d. h. durch die Einwirkung der Gesellschaft überhaupt auf ihn, für die Möglichkeit des Gebrauchs seiner Freiheit gebildet, erst durch sie wird der Trieb nach Selbständigkeit geweckt; der Gebrauch selbst allerdings muß vom Menschen ausgehen, kein äußerer Umstand kann eine Kausalität auf die Freiheit ausüben, denn sie ist absolut. Der höchste Standpunkt, der rein sittliche, tritt erst dann ein, wenn der Mensch durch eine neue Reflexion die Regellosigkeit jenes Triebs nach Selbständigkeit beschränkt, diesen selbst in ein Gesetz, und zwar in ein Gesetz bedingter Kausalität verwandelt; seine Maxime heißt nun: schlechthin nach der Pflicht handeln, darum, weil die Pflicht es fordert. Moralisch ist nur dasjenige, was aus eigenem freien Entschlusse, ohne den mindesten äußeren Beweggrund geschieht; also scheint es unmöglich, daß Moralität mitgeteilt und daß hierbei die geringste Hilfe von außen einem Menschen durch einen andern geleistet werden kann. Man kann also auch nicht durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnung oder Strafe die Menschen zur Tugend bringen; ebensowenig läßt sich die Moralität durch theoretische Überzeugung erzwingen, da diese selbst sich nicht erzwingen läßt. „Eine positive moralische Erziehung, d. h. eine solche, die sich den Zweck setze und ihn ausdrücklich ausspreche, den Zögling zur Tugend zu bilden, gibt es nicht." Hieraus folgt, daß man, wenn Erweckung und Beförderung der Moralität soll möglich sein, in dem Menschen das Prinzip des Guten als schon vorhanden, voraussetzen muß, an welches die Bildung zur Tugend anknüpfen kann. Die Erziehung kann weiter nichts, als auffordern, anregen zur eigenen Selbsttätigkeit; wer, wenn dies geschieht, auch dann noch nicht seine eigene Freiheit gebraucht, dem ist nicht zu helfen. Der Begriff des Menschen ist nicht der Begriff eines Einzelnen, sondern einer Gattung; der Mensch wird nur unter Menschen ein Mensch. Denn das Individuum kann seinen eigenen Zweck nur im Zusammenhang aller anderen vermittelst desselben Zweckes denken; nicht der Einzelne ist Endzweck, sondern alle sind es. Trotzdem nun in das Innere des Menschen

von außen her nichts einfließen kann, muß zugestanden werden, daß jedes Individuum zum Menschen erst zu erziehen ist; alle Glieder eines Volkes aber müssen eine gleiche Erziehung erhalten. Ein Volk ist aber nicht eine Anzahl Menschen, die innerhalb gewisser Landesgrenzen leben und durch Gewalt oder Gesetze zu einem Ganzen äußerlich verbunden sind, sondern eine Gesamtheit von Menschen, die ein gemeinsames Leben führen, in denen also „ein Geist" herrscht, der das gleiche Ziel verfolgt und dasselbe sittliche Bewußtsein hat. Das deutsche Volk besitzt diese Eigenschaften zum Teil, denn es hat eine nationale Sprache, die aus der deutschen Geistes- und Gemütsart entsprungen und nicht von außen eingepflanzt ist; in ihr aber erschließen sich die Gedanken, Gefühle und Strebungen, in ihr wird die gesamte Menschenmenge, welche sie spricht, zu einer geistigen Gemeinschaft. Von einer Erziehung des Volkes kann nur die Rede sein, wenn die in demselben liegende Eigentümlichkeit zu vollständig ungehinderter Entfaltung kommt; das Volksbewußtsein muß erzeugt werden. Die Erziehung ist die besonnene und sichere Kunst, den ganzen Menschen zu bilden, den Zögling zum vollkommenen Meister und Selbstbeherrscher seiner ganzen Kraft zu machen; sie hat den Menschen ohne Rücksicht auf äußere Zwecke an sich zu bilden, ihn aus dem tierähnlichen Dasein, in dem er völlig von der Sinnlichkeit und der Selbstsucht beherrscht wird, zum menschlichen Leben in der menschlichen Gesellschaft und zum sittlichen Leben in und mit derselben zu erziehen.

In dieser Erziehung sind alle im Menschen schlummernden Kräfte des Leibes und der Seele zu wecken und zur naturgemäßen Entfaltung zu bringen. Sie hat mit der Erkenntnisbildung zu beginnen, denn diese führt zur Reflexion. Die Grundbedingung aller Bildung aber ist die Selbsttätigkeit des Zöglings; ihre Anregung ist daher die Hauptkunst des Erziehers. „Der innere Geist und Charakter der intellektuellen Erziehung, ohne welche alle äußerlichen Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben, ist der, daß der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber mechanisch nur etwas erwerbe." Das Quantum des Wissens, am allerwenigsten aber eines bloß gedächtnismäßig aufgefaßten und mechanisch auswendig gelernten Wissensstoffes, macht demnach nicht das Wesen der Bildung aus; der selbsttätige Erwerb ist vielmehr die Haupteigenschaft der Bildung. Der sicherste Weg zur Erweckung und Bildung der Selbsttätigkeit bei der Erkenntnisbildung ist die methodische Bildung der Anschauung; das Grundelement der Anschauung aber ist das Bewußtsein der Eindrücke auf uns, unsere Empfindung, daher muß die Erkenntnisbildung mit einem ABC der Empfindung beginnen. Das in der Empfindung klar Erfaßte soll nun das Kind aussprechen; denn das Reden hebt den Menschen aus der Verworrenheit und Dunkelheit zur Bestimmtheit und Klarheit. „Die Anführung des Zöglings, zuerst seine Empfindungen, sodann seine Anschauungen sich klar zu machen, mit welcher eine folgemäßige Kraftbildung seines Körpers Hand in Hand gehen muß, ist der erste Hauptteil der

neuen deutschen Nationalerziehung." Die Künste des Lesens und Schreibens können erst am völligen Schluß der Erziehung und als das letzte Geschenk derselben, dem Zögling mit auf den Weg gegeben werden. Nach der Empfindung kommt für unsere Selbsttätigkeit das Auffassen räumlicher Dinge, Gestalten und Figuren; der Zögling lerne dieselben in sich nachbilden, mit Hilfe der Einbildungskraft sie wieder erzeugen und in der Konstruktion sicher darstellen. Ist so der Gegenstand der Anschauung klar erkannt, dann kann der Name des Gegenstandes genannt werden, eher nicht. Die Erkenntnisbildung soll aber durch die Klarheit des Denkens zur Reinheit des Willens führen; mit den durch Selbsttätigkeit erzeugten Erkenntnissen ist ein unendliches Wohlgefallen am Erkannten und damit ein Streben verbunden, dasselbe ins Leben und Handeln wirksam einzuführen. „Es muß niemals das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde", und niemals die Liebe ohne die Erkenntnis. „Die Anregung und Entwicklung dieser Liebe knüpft sich an den folgegemäßen Lehrgang am Faden der Empfindung und der Anschauung von selbst und kommt ohne allen unsern Vorsatz oder Zutun. Das Kind hat einen natürlichen Trieb nach Klarheit und Ordnung; dieser wird in jenem Lehrgang immer befriedigt und erfüllt so das Kind mit Freude und Lust." Sittlichkeit ist aber schlechterdings nicht möglich, wenn nicht im Zögling ein Bild des Lebens, wie es sich immer vollkommener gestalten soll, erzeugt wird. Das Bild von dem zu erstrebenden idealen Zustande des Lebens soll aber dem Zöglinge nicht fertig mitgeteilt werden, sondern er muß es selbsttätig in sich zu erzeugen vermögen, denn nur mit der Fähigkeit der selbständigen Erzeugung dieses Idealbildes ist der unstillbare Drang nach Realisierung desselben verbunden. Die klare Erkenntnis befähigt den Zögling zum selbsttätigen Entwerfen seiner Idealbilder und prüft, ob sie richtig und zur gehörigen Klarheit und Lebendigkeit gesteigert sind; weiter aber vermag sie nichts, sie zeigt wohl den Weg zur Sittlichkeit, vermag aber nicht, in das unmittelbare Gebiet derselben einzuführen. „Eigentlich und unmittelbar geht die neue Erziehung nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistestätigkeit; die Erkenntnis ergibt sich nur nebenbei und als nicht ausbleibende Folge."

Da das ursprünglichste Selbstbewußtsein des Menschen, „die innigste Wurzel des Ich", der Wille ist, so gipfelt die sittliche Erziehung in der Hervorbringung eines festen, beharrlichen, mit Notwendigkeit sich vollziehenden sittlichen Willens; das Wesen und die Aufgabe desselben besteht in der unbedingten Subordination des Naturtriebes unter das höhere Gesetz des Ich, die Vernunft oder den Willen Gottes. Quelle und Ausgangspunkt der sittlichen Erziehung sind in dem, dem Kinde innewohnenden Triebe nach Achtung, der auf das Sittliche gerichtet ist, zu suchen. Dieser Trieb richtet sich zunächst auf Achtung bei den Eltern, die das Kind als Ideale der Sittlichkeit ansieht. „Die ganze Form und Kraft des Lebens besteht aber in der Liebe und entsteht aus der

Liebe." Die Liebe für das Gute erscheint als Wohlgefallen an dem Guten, welches zur Darstellung desselben treibt; der gute Wille des Zöglings muß also auf diesem Wohlgefallen ruhen, und die Erzeugung desselben ist der nächste Zweck der sittlichen Erziehung. Dieses Wohlgefallen ist aber untrennbar geknüpft an die selbständige Erzeugung jener Idealbilder, als Vorbilder für die sittliche Gestaltung der Wirklichkeit; aber nur durch Taten, durch Umsetzen der Idealbilder in die Wirklichkeit wird die Sittlichkeit zur unumschränkten Beherrscherin seines Wesens und seines Lebens. Dabei ist vor allen Dingen nötig, daß die selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen untergeordnet werden; dieses Ganze aber ist der sittliche Gesamtzweck der Menschheit. Und dieser Gesamtzweck läßt sich nur in sittlicher Gemeinschaft verwirklichen; daher ist es vor allen Dingen nötig, daß alle Zöglinge der neuen Erziehung ein pädagogisch geordnetes Gemeinwesen, einen Erziehungsstaat bilden, in welchen sie den Gesetzen der Vernunft gehorchen, als Glieder eines Ganzen sich fühlen lernen, für den menschlichen Gesamtzweck arbeiten und zur Erfüllung ihrer Pflichten als einstige Glieder der Gesellschaft und der Menschheit tüchtig gemacht werden. Der Mensch muß aber aus eigenem freien Willen, ohne von außen her durch Belehrung oder Strafe sich bestimmen zu lassen, dem Guten sich zuwenden und es um seiner selbst willen tun; so lange das noch nicht erreicht ist, kann man ihn noch nicht erzogen nennen. Und zwar muß dieser Wille in ihm so stark geworden sein, daß er niemals schwanken kann, daß es ihm unmöglich wird, anders zu handeln, als er handelt, daß sein Wollen ihm zur anderen Natur geworden ist und daß er muß, weil er will.

Eine Bildung, die des Zöglings ganzes Wesen umfassen will, muß denselben auch anleiten, in den Gedanken mit gleicher Selbsttätigkeit ein Bild der übersinnlichen Weltordnung zu entwerfen; das ist die Aufgabe der religiösen Erziehung. Sie muß die religiöse Einsicht erwecken und beleben, was durch Anleitung des Zöglings zum selbsttätigen Entwerfen idealer Bilder jener sittlichen Weltordnung geschieht. Zur Erfüllung der höchsten Anforderungen, die an den Menschen gestellt werden, genügt die bloße Sittlichkeit nicht, die Religion allein lehrt die Ergebung in ein höchstes und unbekanntes Gesetz; sie verleiht die Kraft, in der Wirklichkeit trotz der klaren Einsicht in die Unverbesserlichkeit des Zeitalters unablässig fortzuarbeiten an der Entwicklung des Menschengeschlechts nach der Vollkommenheit hin.

Vollendet wird diese Erziehung durch die wirtschaftliche Erziehung oder die Erziehung zur Arbeit; es muß jeder arbeiten lernen, denn die Ehre verlangt, daß der Lebensunterhalt jedes Einzelnen Ergebnis der eigenen Arbeit ist. Jeder Erziehungsstaat muß deshalb auch eine Arbeitsgemeinschaft sein, und der Grundsatz der Selbsttätigkeit muß auch im Zentrum der Arbeit stehen; alle Gegenstände des praktischen Gebrauchs sollen so viel als möglich selbst erzeugt und verfertigt sein, wodurch zugleich eine gewisse Selbständigkeit der Arbeitsgemeinschaft er-

reicht wird. Die Arbeitsfähigkeit des Zöglings bedingt Arbeitslust, und mit Erzeugung dieser ist ein weiterer Schritt auf dem Wege der sittlichen Erziehung getan, da ja die Ehrenhaftigkeit des Charakters vorzüglich durch Arbeitsfähigkeit und Freudigkeit an der Arbeit gestützt wird. Auch hier kommt aber alles auf eine planvolle Leitung und stufenmäßige Entwicklung, auf ein genaues Ineinandergreifen von leiblicher und geistiger Ausbildung an; dies hat das ABC der Kunst zu besorgen.

Die technische Ausbildung setzt voraus, daß auch die körperliche Erziehung nicht vernachlässigt wird; auch sie muß systematisch nach einem wohlüberlegten Plane vollzogen werden. Denn es gilt auch hier nach sicheren festen Regeln vorzugehen, um zu festen und sicheren Resultaten zu gelangen.

Naturgemäß ist die Erziehung erst Sache der Eltern; wo das Verhältnis zwischen Eltern und Kind ein richtiges ist, da wird zwischen beiden ein Gemeinschaftsleben stattfinden. In demselben üben die Eltern auf das Kind einen erziehenden Einfluß aus (Zucht), der in der Beobachtung des richtigen Verhältnisses zwischen der Begünstigung der Freiheit und der Erhaltung des Kindes besteht. Auch die Erziehung zur Moralität haben die Eltern zu besorgen; dazu gehört zunächst die Ausbildung der Kräfte des Kindes, damit es ein gutes Werkzeug zur Beförderung des Vernunftzweckes sein könne (Geschicklichkeit); sodann muß der Freiheit des Zöglings eine sittliche Richtung gegeben werden, wobei der Zwang nicht auszuschließen, aber freier Gehorsam zu erzielen ist. Dieser letztere besteht darin, daß das Kind freiwillig tut und läßt, was von den Eltern befohlen und verboten ist, bloß weil es diese befohlen oder verboten haben; er gründet sich also nicht auf die besondere Einsicht von der Güte der Befehle oder Verbote, sondern auf den kindlichen Glauben an die höhere Weisheit und Güte der Eltern. Dieser Glaube ist das einzige Mittel, wodurch die Eltern unmittelbar eine moralische Gesinnung im Kinde hervorbringen können; man hüte sich, bei dem Kinde alles durch Vernunftgründe erzwingen zu wollen, denn auch der Erwachsene handelt mehr aus Neigung denn aus Vernunftgründen.

Aber die Erziehung im elterlichen Hause ist bei den arbeitenden Klassen unmöglich; „der Druck, die Angst um das tägliche Auskommen, die kleinliche Genauigkeit und Gewinnsucht, die sich hier zufügt, würden die Kinder notwendig anstecken, herabziehen und sie verhindern, einen freien Aufflug in die Welt des Gedankens zu nehmen. Soll eine gänzliche Umbildung mit der Menschheit vorgenommen werden, so muß sie einmal ganz losgerissen werden von sich selber und ein trennender Einschnitt gemacht werden in ihr hergebrachtes Fortleben; erst nachdem ein Geschlecht durch die neue Erziehung hindurchgegangen sein wird, wird sich beratschlagen lassen, welchen Teil von der Nationalerziehung man dem Hause überlassen wolle.“ Aber auch die Beförderung des Vernunftzweckes, d. h. die Konstituierung einer Gemeinde vernünftiger Wesen verlangt eine gemeinschaftliche Erziehung der Jugend in öffent-

lichen Lehranstalten; es müssen alle Menschen, und zwar Knaben und Mädchen gemeinsam, bis zur Entwicklung und zur Reife der Menschheit überhaupt in ihnen auf die gleiche Weise erzogen werden und sich erziehen, und dann erst soll das Individuum seinen Beruf wählen. „Die Gegenstände des Unterrichts sind für beide Geschlechter gleich; der in den Arbeiten stattfindende Unterschied kann auch bei Gemeinschaftlichkeit der übrigen Erziehung leicht beobachtet werden." Da die Zöglinge in und mit der Entwicklung der freien Tätigkeit des Geistes sich frei das Bild einer sittlichen Ordnung des vorhandenen Lebens entwerfen, es mit Liebe umfassen und getrieben werden, es durch ihr Leben wirklich darzustellen, so ist es nötig, daß sie untereinander selbst in Gemeinschaft leben. Das geschieht am besten in einem von den Erwachsenen abgesonderten Gemeinschaftsleben, „das seine in der Natur der Dinge begründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung hat". Das Bild dieser wirklichen Gesellschaftsordnung wird dem Zögling anschaulich sein, denn er lebt ja darin; er muß sie aber auch als notwendig einsehen lernen, der Einzelne muß sich in das Ganze fügen und für dasselbe leben. In dieser Erziehung sollen die Gegensätze möglichst zurückgedrängt, allen gleiche Rechte verliehen werden; alle Bürger müssen durch diese allgemeine Erziehung hindurchgehen und dieselben Begriffe über Sittlichkeit und Recht empfangen. Bei den arbeitenden Klassen soll dann noch die Ausbildung in den technischen Fertigkeiten hinzukommen; bei den gelehrten Klassen müssen mehr theoretische Kenntnisse erworben werden. Diese allgemeine und öffentliche Erziehung muß eine Nationalangelegenheit und somit eine Staatsangelegenheit sein; der Staat muß sich mit all seinen Zwangsmitteln als Erziehungsinstitut betrachten und zu diesem Zweck öffentliche Erziehungsanstalten errichten. Die Kirche hat gezeigt, daß sie diese Aufgabe nicht erfüllen kann; da sie von der falschen Voraussetzung der angeborenen Sündhaftigkeit ausgeht, so vermag sie nicht die Liebe und das Wohlgefallen an dem Guten zu erwecken und dem Willen die beharrliche Richtung auf dasselbe zu geben.

Ein System der Pädagogik hat Fichte ebensowenig hinterlassen wie Kant; er hat aber der Pädagogik in seiner Philosophie ideale Ziele gesteckt und in seinen „Reden an die deutsche Nation" dem pädagogischen Leben und Streben neue Anregungen gegeben; er hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Erziehung eine methodische Entwicklung des menschlichen Geistes ist und eine klare Erkenntnis der Faktoren desselben voraussetzt. Daher muß, so folgt daraus, die Philosophie der Pädagogik die Grundlage bieten; aus ihr müssen das Seinsollende und die Richtlinien zur Realisierung desselben bestimmt werden. Für ihn ergaben sich drei Unterschiede zwischen der alten Erziehung, die wesentlich Erkenntnis durch Gedächtnisaneignung erzielen wollte, und der neuen; die neue Erziehung dagegen geht unmittelbar auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistestätigkeit hinaus, wobei sich die Erkenntnis von selbst ergibt. In der neuen Erziehung lernt der Zögling nicht aus sinnlichem Antrieb, sondern aus

Liebe zur Tätigkeit als solcher; dadurch bereitet sie auch zur Sittlichkeit vor, da die Selbstsucht ausgerottet wird. Endlich fußt die neue Erziehung auf dem Satze, daß der Mensch ein Wohlgefallen am Guten hat, während er nach der alten Erziehung ein Sünder ist. Einen nachhaltigen Einfluß haben seine pädagogischen Lehren in ihrem philosophischen Gewande auf die Gestaltung der wissenschaftlichen Pädagogik nicht ausgeübt; Harb schrieb: „Über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft" (1800) und Johannsen über „Bedürfnis einer Wissenschaft der Pädagogik" (1803). Ein besonderes Verdienst Fichtes ist es, daß er die Pflege der nationalen Eigenart, wie sie sich in Sprache, Dichtung und Religion bemerkbar macht, bei der neuen Erziehung in den Vordergrund gestellt hat; er will dadurch eine Wiedergeburt des deutschen Volkes erzielen. Denn nach Fichte ist die Erziehung zur Deutschheit auch Erziehung zur Sittlichkeit; wahrhaft deutsch sein heißt für ihn frei und sittlich sein. Seither hatte man den vollkommenen Menschen gesucht und gefunden bei den Hellenen; Fichte stellte nun den Deutschen als den zur sittlichen Vollendung fähigen Menschen hin und zeigte dem deutschen Volke die von in der eigenen Natur zu erstrebenden und erreichbaren Ideale. Den Gedanken der Nationalerziehung hat Fichte in seiner ganzen Tiefe, allerdings auch einseitig erfaßt; die Rechte und Pflichten der Eltern werden durch die von ihm geforderte öffentliche Erziehung zu sehr beschränkt, und dadurch gerade die sittliche Erziehung geschädigt. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit, die Bildung eines festen und starken Willens war für Fichte die Hauptsache; der Erwerbung von für das Leben wertvollen Kenntnissen und Fertigkeiten legte er keinen Wert bei. Deshalb tritt auch die Didaktik in seiner Pädagogik zurück; dem theoretischen Unterricht bleibt bei Fichte nur die Aufgabe, dem Trieb der Selbsttätigkeit Gelegenheit und Stoff zur Übung zu geben. Der Einfluß von Fichtes pädagogischen Anschauungen auf die Zeitgenossen beruht hauptsächlich in dem idealen Schwung derselben; ganz besonders kam diese Wirkung deutlich bei den „Reden" zum Ausdruck. Daß der Gedanke eines nationalen Bildungswesen, der auch bei Herder auftritt, so wenig Verständnis in dieser Zeit fand, und der Klassizismus bei der Neugestaltung des Bildungswesens wieder den Sieg davontrug, das lag an dem Mangel eines politisch berechtigten Bürgertums, das der Träger der volkstümlichen Bildung sein konnte. Auch fehlte es zu Fichtes Zeit an allen Vorarbeiten zur Ausgestaltung eines nationalen Bildungswesens; es gab keine deutsche Geschichtschreibung, keine deutsche Landeskunde, und die deutsche Dichtung war erst in dem Aufblühen begriffen.

Neben Montaigne hat besonders Rousseau auf Fichtes pädagogische Anschauungen gewirkt; später hat sich Fichte für Pestalozzi begeistert, den er 1793 persönlich kennen gelernt hatte. 1807 schrieb er an seine Gattin: „Kannst du Pestalozzis ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' bekommen, so lies es ja; ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses

Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit, sowie auch das einzige Mittel, dieselbe zum Verstehen der ‚Wissenschaftslehre' tauglich zu machen." In den „Reden" merkt man deutlich den Einfluß Pestalozzis; er hat natürlich Pestalozzis pädagogische Forderungen vom Standpunkte seiner Philosophie erfaßt. Er wolle, so betont Fichte, in der Form dasselbe, was Pestalozzi wolle, nämlich an die Stelle der Willkür eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung setzen; er will auch mit Pestalozzi die freie Geistestätigkeit anregen, dabei aber nicht wie dieser von der Anschauung, sondern von der Empfindung ausgehen. Fichte fordert daher das ABC der Empfindung als Vorstufe zum ABC der Anschauung; er bekämpft die zu starke Betonung von Wort und Schall als Bildungsmittel und die Ansicht, als sei die Sprache ein Mittel, die Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Er weist darauf hin, daß das Wort der Deutlichkeit und Bestimmtheit der Erkenntnis durchaus nichts hinzufügt, sondern dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mittelbarkeit für andere erhebt; aber Pestalozzi ist gar nicht der Meinung, daß das Wort zur anschaulichen Erkenntnis in materieller Hinsicht etwas hinzufügen könne. „Es können", sagt Fichte weiter, „durch das Wort mir wohl die Erkenntnisse anderer mitgeteilt werden, aber sie werden für mich nur dann zu wirklichen Erkenntnissen, wenn sie bei mir den sinnlichen Anschauungshintergrund, die Elemente der Anschauung, vorfinden; sonst ist das Wort wohl für mich ein Mittel, um zu sehen, wie sich die Welt im Geiste des andern spiegelt. Das Wort kann niemals eine elementare Erkenntnisquelle für die realistischen Gebiete sein; wenn nun Pestalozzi die Realien der Sprache gewaltsam unterschiebt, so widerspricht er damit seinem eigenen Prinzip, daß eine jede Erkenntnis auf eigene, unmittelbare Anschauung sich gründen und auf sie müsse zurückgeführt werden können. Ein Verfahren, wie das von ihm eingeschlagene, müßte eben zu jenem Verbalrealismus führen, den seit Baco von Verulam alle hervorragenden Pädagogen bekämpft hatten; Pestalozzi kannte Rousseaus Emil genau, und man möchte wohl fragen, warum er die seinen eigenen Grundsätzen (unmittelbare eigene Anschauung — vom Nahen zum Fernen) völlig entsprechende Art, wie der Genfer Philosoph den realistischen Unterricht haben will, so ganz unbeachtet ließ." Pestalozzi hat aber nie den Gedanken gehabt, „die Realien der Sprache unterzuordnen"; Pestalozzis Sprachunterricht hatte eine völlig selbständige Bedeutung. Er war allerdings der Ansicht, daß „das letzte Ziel der Sprache" sei, von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen; er meinte damit, daß die Sprache gegenüber Form und Zahl die besondere Bedeutung habe, diese Elemente der Anschauung bestimmt zu machen, d. h. zum bestimmten Bewußtsein zu bringen. Fichte eifert gegen das „Buch der Mütter", das er ebenso einseitig auffaßt, wie die anderen Gegner des Buches; denn auch er übersieht, daß Pestalozzi in diesem Buche nur zeigen wollte, wie ein Ding gründlich und genau zu betrachten sei. Fichte wendet sich gegen die Überschätzung

des Lesens und Schreibens, da sie dem Kinde statt der unmittelbaren Anschauung das bloße Zeichen bieten; „nicht durch Sprachzeichen und auswendig gelernte Worte ist das Kind zu bilden, sondern durch das Reden selbst und durch das Bedürfnis und die Fähigkeiten, sich über seine Bedürfnisse, Gefühle u. s. w. anderen gegenüber auszusprechen"; Fichte übersieht auch hier, daß Pestalozzi durch seine Übungen mit Laut und Wort nur die Sprachorgane des Kindes behufs des Fähigmachens zum Reden bilden will. Er vermochte mit seinem Idealismus nicht den realen Boden, den die pestalozzische Pädagogik in der Anschauung als dem Fundamente aller Erkenntnis bot, zu erfassen; er mußte also vom innersten Kern des Ich, von der Empfindung, ausgehen und von dort aus zur Welt des Denkens, welche für die allein und wirklich bestehende Welt ist, fortschreiten. Pestalozzis Anschauung faßte Fichte nur als ein Entwerfen freier Phantasiebilder auf; das war natürlich eine falsche Auffassung, die sich aber aus Fichtes Philosophie erklären läßt. Die Selbsttätigkeit ist bei Fichte das Grundgesetz der geistigen Natur des Menschen; die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit hat er tiefer erfaßt und begründet als Rousseau und Pestalozzi.

12. Daß Hegel sich auch mit pädagogischen Fragen beschäftigt hat, läßt sich einerseits aus seiner Stellung als Philosoph, als welcher er die Pädagogik als Wissenschaft ins Auge zu fassen hatte, anderseits aus seiner Tätigkeit als Hauslehrer, als Rektor des Gymnasiums in Nürnberg und als Universitätslehrer erklären; seinen Vorsatz, die Pädagogik systematisch zu behandeln, hat er jedoch nicht ausgeführt, sondern sich nur gelegentlich über Fragen des Erziehungswesens geäußert. Weder Rousseau noch Pestalozzi haben auf Hegel einen Einfluß ausgeübt; er weiß ihre Bedeutung zu würdigen, er kennt aber auch ihre Mängel und Fehler. Von den Anhängern der Hegelschen Philosophie haben sich mit der Pädagogik, außer Rosenkranz, nach Pölitz („Erziehungswissenschaft in dem Zweck der Menschheit und des Staates"), Deinhardt, Kapp, Thaulow und Anhalt befaßt; während Deinhardt, Kapp und Thaulow die Gymnasialpädagogik behandeln, bespricht Anholt „die Volksschule und ihre Nebenanstalten". „Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht" hat Thaulow aus Hegels Schriften gesammelt, systematisch geordnet und herausgegeben (1853).

Ausgangspunkt für die Erziehung muß die Naturanlage des Kindes sein; sie soll durch die Erziehung entwickelt und aus dem natürlichen (sinnlichen) in einen geistigen Zustand übergeführt werden, damit der Mensch zur Freiheit gelangt. Wie das Ziel der Geschichte die Freiheit oder Sittlichkeit ist, so soll auch die Pädagogik oder „die Kunst, den Menschen sittlich zu machen", diesem Ziele zustreben; sie soll dem Geistigen im Menschen zur Herrschaft verhelfen. Von Natur ist das Kind weder gut noch böse, denn es hat weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntnis; aber bald tut sich der Eigenwille hervor und führt zum Bösen, wenn ihm die Erziehung nicht Einhalt gebietet. „Eine

gute Erziehung ist das beste und sicherste Gut, das die Eltern ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können, und in der Staatsverwaltung sind zwei Zweige, für deren gute Einrichtung die Völker am erkenntlichsten zu sein pflegen, gute Gerechtigkeitspflege und gute Erziehungsanstalten." Da Seele und Leib nur zwei Seiten eines und desselben Wesens, des Absoluten, sind, so muß die Erziehung den Menschen immer als Ganzes ins Auge fassen; das Kind muß aus der Form der Möglichkeit eines sittlichen Individuums herausgebracht und an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket und zum allgemeinen Geist übergeführt werden. Wenn also auch das individuelle Element die unveräußerliche Naturgrundlage und somit der Ausgangspunkt für die Erziehung ist, so muß doch in der Entwicklung das individuelle Element in den von der Allgemeinheit der Gedanken getragenen Lebensformen, der Wissenschaft, der Sittlichkeit und des Staates, zurücktreten und in diesen letzteren ihre wahre Bestimmung erhalten. „Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden; diese Umgestaltung der Seele, nur dies heißt Erziehung." Hegel bezeichnet also die Besonderheit des Individuums, den Eigenwillen, die Individualität, als Absonderlichkeit und setzt ihr den allgemeinen Willen in der Wissenschaft, der allgemeinen Sittlichkeit und dem Staate als das Berechtigte und zu Erstrebende gegenüber; da für Hegel der Staat der Repräsentant der vernünftigen Allgemeinheit ist, so ist das Leben im Dienste des Staatswohls auch das höchste Ziel der Erziehung. Um dahin zu gelangen, muß der Körper gepflegt, der Eigenwille beschränkt und die natürliche Unwissenheit durch den Unterricht beseitigt werden. — Die *Pflege* geht darauf hinaus, den Leib gesund und stark zu erhalten, damit er das Instrument der Seele sei; die Bemächtigung der Leiblichkeit bildet die Bedingung des Freiwerdens der Seele. — Die *Zucht* legt dem Eigenwillen vielerlei Einschränkungen auf, damit der Allgemeinwille zur Geltung kommt; die Kinder müssen gehorchen, damit die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Mensch frei werde. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit, denn durch ihn läßt der unfertige Wille den von außen kommenden vernünftigen Willen in sich gelten und macht diesen nach und nach zu dem seinigen; die beste Erziehung der Kinder ist das gute Beispiel, das sie täglich um sich sehen. — Der *Unterricht* hat es mit dem Erkennen, mit der Wissenschaft zu tun; „die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrtum geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgten Glauben der objektiven Wahrheit des Inhaltes. Der Mensch ist, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung"; die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung von der Begierde und die Erhebung zur Sittlichkeit. „Zur Bildung gehört ein Urteil über die Verhältnisse und Gegenstände der Wirklichkeit; dazu ist erforderlich, daß man wisse, worauf es ankommt, was die Natur

und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zueinander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben, sondern durch die Beschäftigung mit der Sache, durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen und über die Mittel, wieweit dieselben reichen oder nicht." Alles Erkennen entwickelt sich aus dem inneren Geist selbst heraus, daher muß vom bloßen Auffassen und Empfangen zu selbsttätiger Beschäftigung fortgeschritten werden; die Anschauung ist nur der Beginn des Erkennens, sie erfaßt es noch mit dem Beiwesen des Äußerlichen und Zufälligen behaftet. „Die Sprache ist das luftige Element, dies sinnlich Unsinnliche, durch dessen sich erweiternde Kenntnis der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird." Deshalb beginnt auch der Unterricht vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, das vom kindlichen Geist erfaßt werden kann, mit den Buchstaben; das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift ist für ein nicht genug geschätztes Bildungsmittel zu halten. An ein richtiges und verständiges Lesen läßt sich der größte Teil des persönlichen Belehrens und Erklärens anknüpfen. Eines der edelsten und allgemeinsten Bildungsmittel ist auch das ernste grammatische Studium, weil es abstrakt ist und den Verstand bildet. Auch die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand und hält den Geist zu einer abstrakten Arbeit an; aber da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zugrunde liegt, so wird das Rechnen mechanisch und gedankenlos. Inhaltlich soll die theoretische Bildung durch die Schule auf dem Studium des Altertums und der religiösen Belehrung beruhen. Zur Bildung gehört, daß man mit den allgemeinen Gesichtspunkten bekannt ist, die zu einer Handlung, Begebenheit usw. gehören, daß man diese Gesichtspunkte und damit die Sache auf allgemeine Weise fasse. — Alle Bildung beginnt in der Familie; besonders ist für die erste Erziehung die Mutter wichtig, denn die Sittlichkeit muß als Empfindung in das Kind gelegt werden. Die Kinder müssen daher das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, das ist das erste, unmittelbare sittliche Verhältnis. — Die bürgerliche Gesellschaft reißt aber das Individuum aus diesem Bande heraus, entfremdet dessen Glieder einander und anerkennt sie als selbständige Personen. Die Schule, der die theoretische Bildung wesentlich zufällt, steht zwischen der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft; „in Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt der Schüler sich nach andern richten, Zutrauen zu andern, ihm zunächst fremden Menschen, und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden." Während der Familie die Vorsorge für die besondere Seite des Individuums zufällt, kann sich die Schule mit der Pflege der Individualität nicht befassen, weil dem Lehrer zum Studium und zur Ausbildung derselben die Zeit fehlt; mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, da muß der Geist zum Ablegen der Absonderlichkeiten, zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung

gebracht werden. Ein entwickeltes Erziehungswesen kann nur durch den Staat geschaffen werden; die bürgerliche Gesellschaft als allgemeine Familie kann die Eltern zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, sie hat dazu das Recht und die Pflicht. In der Schule gehen wissenschaftliche Vertiefung und Aufklärung mit sittlicher Veredlung und Festigung Hand in Hand; die direkte Belehrung über moralische Begriffe und Grundsätze macht einen wesentlichen Teil des Unterrichts aus. Das Feste und Bindende gegen das Unstäte und die Widersprüche im Willensleben sind die sittlichen und dann noch mehr die religiösen Bestimmungen; ohne sie fällt das Allgemeingültige, was der Mensch soll, und das Zufällige, was er im Augenblick beliebt, in die Form dessen, was er mag. „Wenn die Kirche in das Lehren übergeht, und ihr Lehren objektive Grundsätze, die Gedanken des Sittlichen und Vernünftigen, betrifft, so geht sie unmittelbar in das Gebiet des Staates hinüber."

Die Licht- und Schattenseiten der pädagogischen Ansichten Hegels ergeben sich aus dessen philosophischen Anschauungen; zu den ersteren gehören die Auffassung der Erziehung als eine Unterstützung der natürlichen Entwicklung von der Unfreiheit zur Freiheit und die Betonung der sozialen Erziehung durch ein staatliches Schulwesen, zu letzteren die Geringschätzung der Individualität gegenüber dem Allgemeinen, der Anschauung gegenüber dem abstrakten Denken und infolgedessen die falsche Auffassung des Bildungswertes des elementaren Leseunterrichts, der Grammatik und des Rechnens, sowie die Vernachlässigung des Realunterrichts.

13. Weiter ausgeführt wurden Hegels Ansichten über die Pädagogik von Rosenkranz in dem Werk: „Die Pädagogik als System" (1848). Da die Erziehung auf den Willen einwirken soll, so fügt er die Pädagogik in die praktische Philosophie (Ethik) ein; sie hat als Wissenschaft 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung zu entwickeln (Allgemeine Pädagogik), 2. denselben in die besonderen Momente auseinanderzulegen (Besondere Pädagogik) und 3. darzustellen, wie der allgemeine Begriff nach seinen besonderen Momenten in den verschiedenen Zeiten verwirklicht ist (Geschichte der Pädagogik). „Als Wissenschaft entwickelt sie vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Notwendigkeit; als Kunst aber ist sie die konkrete Individualisierung des abstrakten Begriffs in einem gegebenen Fall."

„Die Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen; die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist notwendigen Freiheit ist das Wesen der Erziehung überhaupt." Die Erziehung im weitesten Sinne betrifft die Entwicklung der Menschheit in den verschiedenen Stufen der Freiheit; im engeren Sinne betrifft sie die Gestaltung des individuellen Lebens unter dem Einfluß von Natur und Kultur; „im engsten Sinne nennen wir Erziehung die Einwirkung des Einzelnen

auf den Einzelnen, ihn auf eine bewußte und methodische Weise überhaupt oder auch nur nach einer Richtung hin auszubilden." Die subjektive Grenze der Erziehung liegt in der Individualität des Zöglings; „was in ihr nicht als eine reale Möglichkeit liegt, das kann auch nicht aus ihr entwickelt werden. Die objektive Grenze der Erziehung liegt in den Mitteln, welche für sie verwandt werden können. Die absolute Grenze der Erziehung ist das Ende derselben, wenn der Zögling die Aufgabe, die er lösen soll, begriffen, die Mittel dafür kennen gelernt und in der Anwendung derselben die nötige Sicherheit erworben hat." Nunmehr beginnt die Selbsterziehung; „der Einzelne entwirft sich ein Ideal, dem er im Leben immer näher zu kommen sucht."

Da das leibliche Wohlsein Bedingung für alle normale Tätigkeit ist, so hat die Erziehung „nach Harmonie von Leib und Seele zu streben; die Entwicklung der Intelligenz setzt die physische Gesundheit voraus." Hiermit beschäftigen sich die Diätetik (die Kunst, die normale Reproduktion des Organismus zu erhalten) und die Gymnastik (die Kunst, der normalen Kultur des Muskelsystems). „Die Wissenschaft der Kunst zu lehren ist die Didaktik." Sie hat einerseits an der Diätetik und Gymnastik ihre Bedingung, anderseits an Psychologie und Logik ihre Voraussetzung; „sie selbst vereinigt im Unterricht sowohl die psychologische Rücksicht als die logische Methode." Die psychologische Bestimmung ist nur soweit aufzunehmen, als erforderlich ist, um die pädagogischen Funktionen klar zu stellen; Bedingung für diese ist die Aufmerksamkeit, und die besonderen Richtungen sind Anschauung, Vorstellen und Denken. „Die logische Voraussetzung des Unterrichts oder die Methode ist die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt; der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Tätigkeit des Lehrers durchdringen sich im Unterricht und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat der Gegenstand, der gelehrt wird, seine spezifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Der Gegenstand muß aber auch auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für die Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellektueller Beziehung einnimmt; denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts." Auf der Stufe der Anschauung wird das Objekt unmittelbar oder in abbildlicher Vermittlung vorgezeigt; auf der Stufe der Vorstellung nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es nach vielen Seiten hin werden lassen, verknüpft; auf der Stufe des Denkens wird die Notwendigkeit des Zusammenhangs, in welchem das Objekt teils mit sich selbst, teils mit andern steht, bewiesen. „Die lebendige Vermittlung des Zöglings mit dem Inhalt, der in sein Bewußtsein hineingebildet werden soll, ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methode erzeugt" (Manier). „Praktische Erziehung im engeren Sinne nennen wir die methodische Entwicklung

des Willens. Der Zögling muß 1. zivilisiert werden, d. h. er muß den natürlichen Egoismus äußerlich beherrschen lernen und sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung aneignen; er muß 2. moralisiert werden, d. h. er muß lernen, nicht bloß nach den Motiven des Angenehmen und Nützlichen, sondern nach dem Prinzipe des Guten sich zu bestimmen; er muß innerlich frei werden, Charakter erwerben und sich die Notwendigkeit der Freiheit als das absolute Maß seiner Handlungen zur Gewohnheit machen; er muß endlich 3. religiös gebildet werden, d. h. er muß erkennen, daß das Universum mit allen seinen Veränderungen, ihn selbst mit inbegriffen, nur Erscheinung ist"; hier erhebt sich der Mensch zum Absoluten.

Wie sehr sich auch Rosenkranz in seinen philosophischen Voraussetzungen an Hegel anschließt, so nimmt er doch mehr Rücksicht auf die konkrete Wirklichkeit und das Individuum als solches. Die Bildung des freien Willens ist auch bei ihm das Ziel der Erziehung; aber er sieht die Erreichung dieses Ziels in der Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft und berücksichtigt daher mehr als Hegel die Verstandesbildung.

14. Am 17. April 1815 versammelten sich in Berlin die Herren Graßhoff, Direktor der Taubstummenanstalt, Plamann, Direktor einer Erziehungsanstalt, Zeune, Direktor der Blindenanstalt, und Krause, Doktor der Philosophie, und gründeten eine „Gesellschaft für Erziehung", deren einziger und ausschließender Zweck „die Erziehung in ihrem ganzen Umfange als Wissenschaft und als Kunst, und der Unterricht insbesondere als wesentlicher Teil der Erziehung" sein sollte. Dieser Zweck sollte erreicht werden durch: 1. Die Ausbildung der Erzieher und zwar: a) durch „Kenntnis und Beurteilung des ganzen Schrifttums über Erziehung, sowie Sammlung und Anordnung alles daraus gezogenen Brauchbaren"; b) durch „Ausarbeitung eines Lehrbuchs der Erziehung, so wie sie urbildlich und geschichtlich gegeben und nach dem Vorbilde in ihrem jedesmaligen geschichtlichen Zustande weiter ausbildbar ist." 2. Durch „Erforschung und Herstellung der Hilfsmittel der ganzen Erziehung und des Unterrichts insonderheit." 3. Durch Versuche der Erziehung oder des Unterrichts insbesondere. Aus den Verhandlungen der verschiedenen Sitzungen der Gesellschaft ersieht man, daß ihr Bestreben darauf hinausging, die „Pestalozzische Erziehungsweise" wissenschaftlich zu begründen und auf einer wissenschaftlichen Grundlage weiter auszubauen. Sie wollten auch vor allen Dingen ein allumfassendes „Grundlehrbuch" nach einem Plan verfassen, welches eine Anweisung zum Unterricht in den Elementen der sprachlichen und wissenschaftlichen Erkenntnis enthalten sollte. Dieser Unterricht sollte auf „die Selbstentwicklung der Jugend gegründet werden, weil dadurch allein die Naturgemäßheit des Unterrichts in der Erziehung am richtigsten bestimmt werde, als auf der Ursprünglichkeit und Freiheit des Subjekts beruhend." Durch Krauses Wegzug von Berlin löste sich die Gesellschaft für Erziehung zwar auf; allein Krause selbst verfolgte

den Zweck derselben auch weiterhin und hat wenigstens im Anschluß an seine Philosophie Bausteine zu einer wissenschaftlichen Pädagogik auf der von Pestalozzi gegebenen Grundlage hinterlassen.

Krause wollte durch die Erziehungswissenschaft die Höherbildung des Menschheitslebens im Sinne seiner Philosophie kräftig fördern; sie bildete einen Teil derselben. „Bildung eines Wesens überhaupt ist kunstreiche Leitung seines inneren Lebens, daß es, an Kräften wachsend, sie gehörig richtend und gebrauchend, sein ewiges Wesen in der Zeit ausdrücke." Jedes menschliche Wesen bedarf der Bildung, „daß es in gesetzmäßiger Folge sein eignes inneres Leben entfalte und in allseitige Wechselwirkung mit allem äußeren Leben eingehe"; denn „so wie der einzelne Mensch und jede untergeordnete Gesellschaft nur im Ganzen der Menschheit ist und lebt, so kann auch ihre Bildung nicht allein durch ihr eigenes Streben, sondern nur in Vereinigung mit den allfachen geselligen Bemühungen anderer, zuhöchst der Menschheit selbst, vollendet werden. Dies Kunstbestreben der Menschenbildung geht auf das lebende Wesen selbst als solches, auf seine Glieder und Kräfte, nicht auf seine Werke; die Kräfte des Menschen sollen so gebildet, so seiner Idee gemäß geübt und gestärkt werden, daß sie alle Werke, die in seiner Bestimmung liegen, zu vollenden vermögen." Die Bildung des Menschen ist nach dem Verhältnis des Bildners zu dem zu Bildenden eine zweifache; „denn entweder verhält sich der zu Bildende zu seinem Bilde im Gebiete der Bildung wie ein Untergeordnetes (Erziehung), oder wie ein Beigeordnetes (Ausbildung)." Im Grunde genommen soll jede Erziehung Selbsterziehung sein; ein „kunstreicher Erzieher hat sonach dem Zögling Anleitung zur Selbsterziehung zu geben", damit er aus der bewußtlosen zur bewußten Selbsterziehung gelangt. „Ist der Zögling zu dieser Selbsterziehungskunst gelangt, dann ist seine Erziehung von außen geendet; er wird sich sein selbst bewußt, er wird frei, in diesem Gebiete mündig, und hört auf, dem Erzieher untergeordnet zu sein." Bei der Ausbildung verhalten sich die Bildner und Gebildeten auf dem Gebiete der Bildung völlig gleich; sie geben und empfangen wechselseitig. „Dem Gegenstande nach bezieht sich die Bildung auf den ganzen Menschen, auf den Leib und auf den Geist und auf das Wechselleben beider; so wie Einheit und Harmonie die Grundformen des Weltbaues sind, so sollen auch der Mensch und die Menschheit als ein wahrhaft ganzes, unteilbares Wesen gebildet werden, und in diesem ganzen Wesen mit gleicher Sorgfalt Leib und Geist, jeder für sich und die Harmonie ihres Wechsellebens, auf daß in einem gesunden und schönen Leibe eine gesunde und schöne Seele wohne und beide in einem gesunden und schönen Menschen zusammen leben." Allseitige und harmonische Entwicklung aller Kräfte des Leibes und der Seele soll die Bildung bezwecken; und alle Menschen sollen dieser Bildung teilhaftig werden. „Soll der Mensch menschlich leben, so muß in ihm richtige Erkenntnis, innige Neigung, freier, starker Wille und kunstreiche Tatkraft sein"; alle Bildung aber darf die sittliche Freiheit nicht nur nicht verletzen,

sondern muß sie hervorrufen, schärfen, bekräftigen, „ja eigentlich den Bildling sich durch seine eigene sittliche Freiheit selbst erziehen lassen." Jeder Mensch ist aber „ein in allen Lebensäußerungen und in allen inneren Verhältnissen seiner Glieder und Kräfte ureigentümliches Wesen; sein Leben bildet sich nach seinem eigentümlichen, im Weltall nur einmal vorhandenen Ideale und beginnt in freier, selbstbewußter Blüte erst von dem Momente an, wo dies eigentümliche Ideal zum Bewußtsein kommt." Der Bildner soll demnach den Bildling dem allgemeinen Wesen der Menschennatur, aber auch zugleich dem individuellen Ideale gemäß einheitlich bilden, damit er einen dem letzteren entsprechenden Teil im Ganzen der Menschheit ausfülle. „Wenn demnach die allgemein menschliche Bildung ihn mit allen Teilen der menschlichen Bestimmung, mit allen Werken und Verhältnissen derselben vertraut und für sie empfänglich macht, so findet ihn dann die besondere Erziehung, die seinen besonderen Berufsstand angeht, hinlänglich vorbereitet, um in einem gesunden Ganzen Vortrefflichkeit im einzelnen zu erzeugen. Die echte Erziehung und Bildung soll zugleich zeitgemäß sein, d. i. dem Eigenlebstande (der individuellen Lebensstufe) der Menschheit, des Volkes und des Zöglings selbstgemäß sein, ohne sich jedoch mit den Gebrechen der Zeit zu behaften, auf daß auch die Erziehung dahin mitwirke, daß das gegenwärtige Leben in sittlicher Freiheit gereinigt und höher und schöner gebildet werde." Diese Bildung muß so verlaufen, daß die Selbsttätigkeit im Zögling geweckt wird; man „lasse ihn alles selbst erzeugen, regiere seine Kraft so, daß er sie selbst lenken lerne, daß seine Welt ihm wie seine eigne wohlvertraute Schöpfung vor seinen Augen entstehe, daß er so bald als möglich mündig, wahrhaft frei und selbständig und eben dadurch wahrhaft liebenswürdig, innig und gesellig werde. Die Erziehung ist in ihrem ganzen inneren Gliedbaue eine heilige Angelegenheit der Menschheit; durch sie wird es möglich, daß das ganze Menschheitsleben auf Erden wachse, daß jedes künftige Geschlecht die Bildung aller vorigen empfange. Zu einer solchen Erziehung müssen sich alle Menschen die Hand zu einem Menschheitsbunde reichen, damit sie sich ihrer Erziehungskunst klar bewußt werden und sie kunstreich auszuüben beginnen. Zu diesem Zwecke muß sich ein Bildungsbund aus einer Vielzahl von Bildungskünstlern bilden, „welche den hohen Forderungen der Menschheitbildung Genüge tun können", ihr ganzes Leben dieser Tätigkeit widmen und alle übrigen Glieder, die sich der Bildungskunst nicht vorwaltend widmen, belehren.

„Erziehung ist diejenige in Werktätigkeit versetzte Urkraft des Lebens (Lebensurkraft), als welche die Lebenskraft auf sich selbst als ihr eigenes Werk gerichtet ist"; sie soll dahin wirken, daß das Eigenleben des Zöglings in ihm „sobald als möglich und zwar immer klarer zum Bewußtsein komme, damit derselbe sich zugleich mit den Bemühungen des Erziehers selbst zu erziehen anfange. Man muß die Menschen dazu erziehen, daß sie sich ihr ganzes Leben hindurch selbst erziehen lernen; die Erziehung erklärt den für mündig, der sich selbst zu erziehen gelernt

hat. Der Erzieher ist Lebenskünstler (Lebenskunstbildner) des Zöglings statt dessen selbst; Erziehen ist ein Teil des Leben-belebigens wesentlich durch ein anderes Wesen. Das Hauptgebrechen der seitherigen Erziehung ist, daß nicht der ganze Mensch ergriffen, nicht zur ganzen Selbstinnigkeit gebracht wird, wovon die Tätigkeit nur ein Teil ist; daher z. B. der Wahn, daß, wenn man die Tätigkeit auf eine einzelne Art wecke und ausbilde, dadurch die ganze Tätigkeit als ganze und die Fähigkeit jeder anderen einzelnen Tätigkeit mitgebildet werde. Das Kind muß eher in das werdende Menschheitsleben, auch in Hinsicht der Lehre und der geselligen Übung des Wesenvereinbundes, eingeführt werden, als es alles einzelne begreifen kann in seiner Wesenheit und seinem Warum; aber dennoch dürfen die Kinder nicht zu Dingen abgerichtet werden, welche wider die Kindlichkeit sind, und die Freiheit des Fragens, Redens und Schreibens muß ihnen gestattet werden, damit sie wissenschaftlich erwachen, sich wissenschaftlich ausbilden und sich mit Freiheit selbsttätig und fördernd anschließen können an dieses werdende Menschheitsleben." Dabei muß man darauf achten, daß die Kinder nur so entwickelt werden, daß sie sich leiblich und geistig gleichmäßig und gleichförmig fortentwickeln; die geistige Entwicklung darf nicht verfrüht und durch übergroße Anstrengung geschwächt und abgestumpft werden. Ferner muß beachtet werden, „daß die Schautätigkeit des Zöglings möglichst geweckt und belebt werde und ist bei allen Lehrgegenständen zu sorgen, daß der Lernling mit Selbsttätigkeit den Gegenstand sich nahe bringe, ihn ergreife und schaubestimme. Der Erzieher gehe den Kindern weise, besonnen nach; treibe nie, sondern gebe dem Zögling die äußeren Bedingungen, welche mit dazu erforderlich sind, daß er selbst die inneren Bedingungen dazu herstelle, daß er sich selbst „weileilend" treibe. Zeige dem Zögling den Lebensweg, aber suche ihm auch Augen, Schenkel, Füße und Hände zu brauchen (brauchen zu lernen). Ein Hauptteil der Erziehung ist, den Ziehling die eigenen Kräfte kennen, richten, stärken und üben lernen. Das Kind scheidet richtig Spiel und Arbeit und will nicht eine Vermengung beider (wie z. B. Wolke versuchte). Das Kind will spielen, hernach arbeiten; oder es wird sagen: ich will spielen, wenn ich älter werde, will ich auch arbeiten. Spielen ist freigemütliche Beschäftigung ohne Einzelmerkung (Reflexion) auf irgend ein Wissen." Ferner hat der Lehrer auf gutes Sprechen, auf Sprechen in vollen Sätzen besonderen Wert zu legen; „denn nur so weiß der Lehrer, daß der Schüler aufgemerkt und aufgefaßt hat und lernt der Schüler reden, denken und schauen, lernt seinen eigenen Verstand und seine Fassungsschwäche und -stärke kennen. Wer nicht richtig redet, dem fehlt es a) entweder an der Anschauung, b) oder an Sprachkenntnis, c) oder an der richtigen Beziehung der Sprache und ihrer Wörter auf die Anschauung, d) oder an der Verbindung von b und c oder von a und b."

Der „Unterricht ist nur ein Teil der Erziehung; die obersten Grundsätze des Unterrichts können daher keine anderen sein, als die

allgemeinen Grundsätze der Lebenweckung und Lebenleitung des ganzen Menschen, angewandt auf die Erweckung und Leitung des schauenden (erkennenden) und werktätigen Menschen." Durch den Unterricht muß „sowohl das freitätige Richten des schauenden Geistes zur Auffindung des Wahren, als auch das Befestigen des Geschauten, als endlich auch das Festhalten und Wiedererzeugen der Anschauung in wohlgeordneter Erinnerung geweckt, geleitet und geübt werden. Der Lehrgang muß der ganzen Wesenheit und allem Wesentlichen des Menschen und der Menschheit und der gleichförmigen Entfaltung aller seiner Vermögen gemäß sein, so daß sie sich wechselseitig wecken und unterstützen und ineinandergreifen. Sodann soll aber auch der Geist durch Unterricht geübt werden, ein von einem andern Geiste gestaltetes und ihm durch Sprache als fertiges Werk mitgeteiltes Ganze der Erkenntnis in Rede und Schrift aufzufassen, es innerlich nachzubilden, zu durchprüfen und zu würdigen und es sich, sofern es die Probe der freitätigen Selbstbeschauung besteht, in sein eigenlebliches Ganze der Erkenntnis einzuweben, anzueignen. Der Mensch ist vom ersten Erscheinen in diesem Erdlebenreiche im Anschaun zugleich selbsterzeugend und Gegebenes auffassend; ein vernunftgemäßer Lehrweg muß also den Zögling in diesen beiden Tätigkeiten gleichzeitig üben, obgleich das selbsttätige Erzeugen der Anschauung an sich in bestimmter Hinsicht das dem Wesentlichen nach eher ist und das Auffassen und Nachbilden eines von außen dargebotenen Schauns immer nur nach Maßgabe der Ausbildung des freitätigen Selbsterschauns möglich ist und gelingen kann." Der zweite Gegenstand des Unterrichts ist „die Werktätigkeit als die Ausübung des Erkannten in einer Kunst"; der Zweck jeder werktätigen Unterweisung ist „das Erwecken und Leiten der Übung zur Kunstfertigkeit oder mit andern Worten: Anleitung zu Kunstfertigkeit durch gesetzmäßige Übung." Einen solchen Unterricht im Schauen (Erkennen) und in der Werktätigkeit soll jeder Mensch ohne Unterschied des Volkes, des Geschlechts, des Berufs und des Standes empfangen; „durch ihn geweckt, wird sich dann auch jedes besondere Vermögen, jede einzelne angeborene oder durch das Umleben erzeugte Anlage früh hervortun, so daß dann der besondere Beruf zu irgend einer vorwaltenden Bildung und der darauf hinwirkende besondere Unterricht allseitig wird bestimmt werden können." Die allgemeinmenschliche Bildung muß auch da noch fortdauern, wenn die besondere berufliche Bildung im Vordergrund steht, damit die erstere immer mehr vollendet werde. „Da in der wohlgeordneten Menschengesellschaft, im Volke, und vollkommener noch in der ganzen Menschheit die Einseitigkeiten der besonderen Bildung aller einzelnen Menschen, Stände und Berufe zusammenstimmen sollen in die allseitige eine Bildung der Gesellschaft als eines allgleichförmig gebildeten höheren Menschen, so sollen ebendeshalb in einer wohlgeordneten Gesellschaft alle besonderen Zweige des Unterrichts zusammenstimmen als der eine Gliedbau des einen, allumfassenden Unterrichts der ganzen Gesellschaft als wesentlichen Teils der Erziehung." „Der Staat muß die Erziehung als Hauptsache betrachten

und, weil er die konzentrierten Kräfte der ganzen Menschheit enthält, für Erziehung im weitesten Sinne sorgen, für Population und Erzielung eines gesunden, starken und schönen Menschenschlags. Der Staat muß ein großes Kollegium der Erziehung errichten." Denn „innerhalb der ganzen Erziehung des ganzen Menschen zu einem gottinnigen und menschheitinnigen Menschen ist als innerer, untergeordneter, wesentlicher Teil unter andern gleichwesentlichen Teilen auch die Erziehung zum Genossen seines Volkes, zu Volkinnigkeit und Volkvereinleben enthalten."

Krauses pädagogische Darlegungen tragen alle Mängel seiner philosophischen; innerlich fehlt beiden die feste Basis der empirischen Psychologie und äußerlich die allgemeinverständliche Darstellungsform. Seine Philosophie und infolgedessen auch seine pädagogischen Anschauungen beruhen auf einer mystisch-naturphilosophischen Basis; seine „urdeutsche" Terminologie macht seine Darstellung schwer, oft ganz unverständlich. Dennoch zeigen Krauses pädagogische Anschauungen, soweit sie verständlich sind, eine tiefe Erfassung und Auffassung des Wesens der Erziehung im Sinne der Pestalozzischen Pädagogik. „Die pestalozzische Methode", so sagt er, „und noch mehr ihr Geist, wohlverstanden und harmonisch gemäßigt, mit Treue und Liebe ausgeführt, würde ein Glück der Menschheit sein; unermeßliche Kräfte würden geweckt und gewonnen. Auch Erwachsene, ja ganze Völker sollten nach Pestalozzis Methode erzogen werden. Die Pestalozzischen Arbeiten sind nur ein Anfang im kleinen eines großen, allseitig um sich greifenden Werkes. Die Güte des Vorhabens bewährt sich darin, daß sie von den niederen Ständen beginnt und sie veredelt und erhebt. Das edle deutsche Herz des Pestalozzi hat den Hauptschaden der Zeit, die Verachtung und Vernachlässigung der niederen Stände empfunden; sodann hat er klar erkannt, daß sich die erste Erziehung den Müttern vorzüglich ans Herz legt, die dem Geiste und dem Gemüte des Kindes am nächsten sind. Wenn diese Methode auf die ganze Erziehung, vorzüglich auf die Wissenschaft selbst, in allen Arten ihrer Darstellung und ihres Unterrichts angewandt wird, wieviel wird sie dann leisten." Das Zeitalter war „zur Anwendung der Idee des Organismus auf die Erziehung reif geworden", und alle neueren philosophischen Systeme wirkten infolgedessen darauf hin; deshalb aber beruht Pestalozzis Verdienst gerade darin, „daß er in ureigentümlicher Anschauung, in selbständiger Bestrebung, das Einzigrichtige getroffen und durch seine unermüdete Ausführung dem höher sich entfaltenden Zeitalter einen praktischen, fruchtbaren Lebenpunkt der rechten Erziehung erknüpft hat. Es ist Pestalozzis Verdienst, daß er den naturgemäßen Unterricht auf festen Regeln zu begründen, den Elementarunterricht dem Zufall zu entreißen suchte, den Stoff zum ersten Unterricht zweckmäßig wählte, ihn in geschickten Reihenfolgen verteilte und ordnete, eine größere Konsequenz im Gange der Erziehung beabsichtigte. Neu sind folgende Prinzipien: Die Idee von festen, bleibenden Naturgesetzen, angewandt auf die Erziehung, das Prinzip der Reihenfolgen, das Prinzip, das Einzelne in Harmon-

mit dem Ganzen zu setzen, die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst und gleich anfangs auf das Wesentliche der Dinge zu richten."

15. Die Pädagogik der Romantiker steht in enger Beziehung zu derjenigen der Vertreter des Idealismus; wie die Romantik aus dem Idealismus hervorgegangen ist, so zeigt auch die Pädagogik Spuren dieser Verwandtschaft. Die ethischen Gesichtspunkte stehen hier wie dort im Vordergrunde; nach der Gestaltung dieser Ethik richtet sich auch die Gestaltung der Pädagogik. Schleiermacher ist der Pädagoge der Romantik; er hat sich ja schon vielfach von den Fesseln der Romantik gelöst, wie er ja auch dem einseitigen Idealismus zu entrinnen sucht. Infolgedessen bahnt er eine Versöhnung zwischen Idealismus und Realismus, Individualismus und Sozialismus in der Pädagogik an; dieses Bestreben verleiht seiner Pädagogik besonderen Wert. Wie Kant, Fichte und Hegel, so strebte auch Schleiermacher nach wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik; dazu diente ihm seine Philosophie, besonders seine Ethik.

16. Schleiermacher hatte seine Jugendzeit unter pietistischem Einflusse verlebt; aber er hatte in den künstlich heraufbeschworenen Bußkämpfen und den an der eigenen Seele geübten martervollen Peinigungen keine Befriedigung gefunden. Aber auch der Rationalismus und der Kantsche Kritizismus konnten ihn nicht befriedigen; seine Naturanlage trieb ihn zur Romantik. Unter dem Einflusse derselben schrieb er die „Reden über Religion"; sie bergen einen tiefen Schatz der fruchtbarsten pädagogischen Gedanken. Immerwährend ist er mit Erziehungsfragen beschäftigt; besonders interessierten ihn die Gedanken der Nationalerziehung, die damals die leitenden Männer des preußischen Staates beschäftigten. Er war überzeugt, daß von einer Schulverbesserung eine Regeneration des Staates nur dann zu erwarten sei, wenn in dem erwachsenen Geschlecht ein tätiger und nationaler Gemeinsinn geweckt würde; diese Aufgabe suchte er als Prediger, Universitätslehrer und Mitglied der Unterrichtssektion zu lösen. In Schleiermachers Person vereinigen sich alle Momente des berufenen Erziehers; er besaß einen tiefen psychologischen Blick, Klarheit der Welt- und Lebensanschauung, pädagogischen Takt und Scharfblick, sichere Herrschaft über seine Gedankenwelt. In seinen Vorlesungen hat er die Pädagogik in systematische Form gebracht; in dieser ist sie (1849) auf Grund der Aufzeichnungen von Schülern und Schleiermachers Aufzeichnungen erschienen.

Bei Schleiermacher schließt sich die Pädagogik eng an die Ethik an; sie hat zu entwickeln, wie die Sittengesetze und festen Sittenformen dem heranwachsenden Geschlechte einzubilden sind. „Die Pädagogik steht mit der Ethik in genauer Verbindung und zwar in einer doppelten, denn wenn der Mensch dahin gekommen ist, das Leben unter ein Gesetz zu fassen, so kann dies nicht geschehen, als wenn in ihm zugleich das Bestreben erwacht, diesem Gesetz Allgemeinheit zu verschaffen; und wo diese Sehnsucht einmal erwacht ist, da hat sie sich stets auf die Bildung der heranwachsenden Generation geworfen. Die andere Seite der Verbindung

der Pädagogik mit der Ethik ist diese, welche aus seinem ersten Punkte unmittelbar hervorgeht, daß alles in der Sittenlehre keine andere Bewährung findet als in der Pädagogik; jeder nämlich, der ein Gesetz des Lebens richtig erkannt zu haben meint, als es sich aus dem Leben, wie es sich unmittelbar entwickelt, ergibt, wünscht es auch zu realisieren in dem der Gewohnheit noch nicht unterworfenen Geschlecht. Und nun gibt die Pädagogik die Probe für die Sittenlehre; denn ein Gesetz für das menschliche Leben, das nicht realisiert werden kann, kann auch nicht das rechte sein." Die Ethik hat also in ihrer Realisierung die Pädagogik zur Folge; die Pädagogik ist eine Verwirklichung der Ethik oder vielmehr ein Mittel zu dieser Verwirklichung. Sie ist die Theorie für die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie faßt Zweck und Ziel ins Auge und bestimmt darnach die erziehende Tätigkeit. Sie will eine Kunstlehre sein, insofern das Erziehen, d. h. die Beeinflussung der inneren Entwicklungskraft eines Menschen durch äußere Einwirkung der Gemeinschaft, bestimmter: durch Einwirkung Einzelner bis zur bürgerlichen Selbständigkeit, eine Kunst ist. Die Einwirkung auf den Zögling ist beschränkt durch die Eigentümlichkeit des Einzelnen; daher muß die Pädagogik auf die Psychologie begründet sein. Jeder Mensch ist nach Schleiermacher „eine eigene Art der Menschheit, in eigner Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann." Die Frage, was die Erziehung leisten solle, muß von der Ethik beantwortet werden; diese gibt uns das Ziel, die Aufgaben der Pädagogik an die Hand. Die wissenschaftliche Pädagogik ist demnach abhängig von dem wissenschaftlichen System (namentlich von den Systemen der Psychologie und Ethik); ändern sich die letzteren, so wird sich auch die Theorie der ersteren ändern. Das Kind wird hineingeboren in die Familie, die wieder ein Teil eines größeren Gemeinwesens (Staat) ist; ob die Familie allein oder das größere Gemeinwesen (Staat) allein die Erziehung zu leiten habe, darüber läßt sich Allgemeingültiges nicht aufstellen, „weil noch nicht ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zum Gemeinwesen hinsichtlich der Erziehung als Allgemeingültiges anerkannt ist"; die Ausführung der Theorie (die praktische Pädagogik) ist also zeitlich und örtlich bedingt.

Die Erziehung ist die zweckmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; sie soll den Menschen durch Entwicklung seiner Kraft vollkommen machen, aber auch zugleich für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften bilden. Sie beginnt mit der Geburt und endigt mit der Ablieferung an die sittlichen Lebensgemeinschaften, für welche der Mensch durch die Erziehung vorbereitet werden soll; in ihnen soll er nach seiner individuellen Veranlagung leben und wirken. Man wird daher eine individuelle (Ausbildung der eigentümlichen Menschennatur) und eine universelle (Ausbildung gemäß den Anforderungen der sittlichen Lebensgebiete) Seite der Erziehung

unterscheiden müssen. Bei der individuellen Seite, welche an die Verschiedenheit der natürlichen Geistesanlagen gebunden ist, muß die Einseitigkeit vermieden, bei der universellen an das Bestehende angeknüpft werden, um es seiner Idee nach umzubilden und zu vervollkommenen. Die individuelle Seite der Erziehung wird durch freie und lebendige Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit zu klarem Selbstbewußtsein und klarer Selbstbestimmung, und die soziale Seite durch Heranbilden in das sittliche Leben und das Tüchtigmachen für die großen Gemeinschaftskreise berücksichtigt; das innere Entwicklungsprinzip des lebendigen Menschenwesens wird durch die äußeren Verhältnisse mitbestimmt und modifiziert, die innere Entwicklungskraft und die äußeren Einwirkungen geben dem absichtlichen pädagogischen Einfluß Richtlinien. So „beruht alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung"; „es ist die Theorie der Erziehung das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß."

Die individuelle Erziehung hat die Aufgabe, die selbständige Entwicklung des inneren Lebens des Kindes so zu fördern, daß die Vernunft zur Herrschaft über die individuelle Natur kommt; die menschliche Natur soll in dem Eigentümlichen auf besondere Weise so zur Erscheinung kommen, daß die Eigentümlichkeiten nicht Absonderlichkeiten, die Talente nicht Einseitigkeiten werden und keine Monstrosität entsteht. Die harmonisch durchgebildete sittliche Persönlichkeit in ihrer vollendeten Eigentümlichkeit, welche das Werk ihrer eigenen Vervollkommnung weiter führen kann, ist das Ziel der individuellen Erziehung. Wo in der Anlage kein hervorragendes Element, keine höhere Kraft vorhanden ist, da muß sich die Erziehung damit begnügen, den Einzelnen zum Dienst des organischen Ganzen, dem er angehört, tüchtig zu machen und seine Eigentümlichkeit so viel als möglich auszubilden; wo aber der Einzelne durch eine hervorragende Qualität und höhere Kraft in den Stand gesetzt werden kann, in selbständiger Weise auf das Ganze zu wirken, da soll die Erziehung die persönliche Eigentümlichkeit auf eine dominierende Weise ausbilden, so daß er durch sie korrektiv auf das Ganze wirken kann. „Die Erziehung soll inbezug auf die zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll." Daraus ergibt sich aber, daß man eine gemeinsame Elementarbildung für alle fordern und erstreben muß; denn nur so ist es möglich, daß jeder nach seiner individuellen Anlage weiter ausgebildet werden kann, weil auf die verschiedenen Anlagen erst Rücksicht genommen werden kann, wenn sie sich zeigen. Obwohl die Erziehung immer auf die Zukunft des zu Erziehenden blickt, so „muß die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben." Das Spiel ist im Leben des Kindes die Befriedi-

gung in der Gegenwart ohne Rücksicht auf die Zukunft; die Übung ist die Beschäftigung, die sich auf die Zukunft bezieht. In der Kindheit sollen aber beide noch ineinander übergehen; beim Beginn der Schulzeit aber, wenn der Sinn für die Übung sich entwickelt hat und diese an sich erfreut, soll der Gegensatz zwischen Spiel und Übung bestimmt auftreten.

„Da nur bei vollkommen sittlicher Gestaltung aller Lebensverhältnisse deren Einwirkungen mit dem Zwecke der Erziehung übereinstimmen, so sind die Hauptarten des pädagogischen Verfahrens, welches mit den tatsächlich bestehenden und unvollkommenen Verhältnissen zu rechnen hat, Unterstützung und Gegenwirkung. Das Böse, dem entgegenzuwirken ist, besteht darin, daß das Niedere mit Bewußtsein die Herrschaft über das Höhere ausübt, während doch die organische Funktion der intellektuellen untertan sein müßte." Die Unterstützung ist die wesentliche und primitive Seite der Erziehung. Die Gegenwirkung hat ihr eigentliches Gebiet da, wo die Neigung in Willen übergeht, wo sie Handlungen hervorruft, welche das Gemeinwohl schädigen; namentlich sind Gegenwirkungen nötig zu einer Zeit, wo von Gesinnung, ja von eigentlichen Willensakten noch nicht geredet werden kann. Durch die Gegenwirkung gilt es, auf physische Weise vor schädlichen Gewohnheiten zu bewahren. Also werden Gegenwirkungen nötig, „damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, und um des gemeinsamen Lebens willen; jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafen. Die Strafe folgt auf den Ungehorsam, die Zucht setzt den Gehorsam voraus; die Strafe gibt den Kindern nur zu leiden, die Zucht aber zu tun." Die Zucht geht darauf hinaus, die niederen (sinnlichen) Triebe behufs der Selbstbeherrschung den höheren zu unterwerfen und so zu Organen der intellektuellen und moralischen Tätigkeiten zu machen; sie führt zu einer löblichen Anstrengung der Kräfte und zum Bessermachen; Strafen sind auf allen Stufen bedenklich, weil sie sittliche Nachteile mit sich bringen; an ihre Stelle soll man Vernunft und Liebe setzen. Sie haben nur im öffentlichen Leben ihren Ursprung und ihren Zweck; sie verteidigen das öffentliche Leben gegen das Verkehrte, das durch die Jugend hineinkommt. Sie sind in der Erziehung nur geduldet und als abnehmende Größe zu betrachten; man muß sie mit Rücksicht auf das Alter zweckmäßig einrichten, damit sie der Erziehung möglichst wenig schaden.

Die Ausbildung eines jeden Menschen, welche die Erziehung unterstützen soll, soll zur Herrschaft der Vernunft (der intellektuellen Funktion) über die Natur (die organische Funktion) führen, worin die Ethisierung der Persönlichkeit besteht; dazu gehört naturgemäß die Ausbildung von Gesinnungen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Erweckung und Stärkung der Gesinnung muß an die Selbsttätigkeit des Zöglings anknüpfen und durch freie Einwirkung geschehen; das bürgerliche Leben fordert den Gemeingeist als eine Seite der Gesinnung, die durch die Schule vermittelt wird. Die Natur kann nicht beherrscht werden,

wenn man keine Kenntnisse der ihr innewohnenden Kräfte und Gesetze hat, aber ebensowenig, wenn die mechanischen Kunstgriffe nicht ausgebildet sind, die die Herrschaft erst praktisch werden lassen; die Ausbildung der Fertigkeit aber erfordert ein methodisch-technisches Verfahren, das auch von der Selbsttätigkeit ausgehen muß. Da das Beherrschen der Natur ein zweckvolles sein soll, das sich vor dem sittlichen Bewußtsein bewährt, so ist in diese Bildungstätigkeiten auch die Bildung der Gesinnung eingeschlossen. Die Individualität entwickelt sich zu einem Charakter, wenn die Einseitigkeiten des Temperaments ein Korrektiv an den leitenden Ideen erhalten, die sowohl die Natur als das gemeinsame Menschenleben beherrschen; sind dieselben zu einer kontinuierlichen Macht in dem Menschen geworden, dann hat sich die Gesinnung gebildet. Der Zögling soll also zu einer tüchtigen Gesinnung erzogen werden; aber auch die Ertüchtigung für die verschiedenen sittlichen Lebensgebiete erfordert die Ausbildung der Gesinnung, der Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Ende der Erziehung tritt ein, sobald der Grad der Einsicht und Willenskraft, Verstand und Tugend, erreicht ist, den der Zögling in seiner Lebensstellung braucht.

Die soziale (universelle) Erziehung betrachtet den Zögling niemals als vereinzeltes Individuum, sondern als Glied eines Ganzen; die zukünftige Stellung des Zöglings in der Gemeinschaft soll immer bei der Erziehung berücksichtigt werden. Denn die Erziehung ist „die Einleitung und Fortführung des geistigen und sittlichen Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise (Familie, Kirche, Staat) vermittels Einzelner — die als Agenten der Gesamtheit, als Beauftragte des Staates, der Kirche usw. zu betrachten sind, bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit des Individuums ausgeübt wird." Denn die Bestimmung des Menschen ist es, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen; er soll die Welt so erfassen und sich in ihr so darstellen, daß die Vernunft über die Sinnlichkeit, die Kultur über die Natur herrscht. Dazu ist aber gemeinschaftliches Handeln aller zur gegenseitigen Ergänzung nötig; der sittliche Prozeß behufs Erzeugung des höchsten Gutes vollzieht sich durch die Totalität aller menschlichen Persönlichkeiten in ihrer individuellen Besonderheit ihres sittlichen Berufes. Die sittliche Bildung der Persönlichkeit läßt sich daher nicht von der gemeinsamen Kulturarbeit der Gesamtheit trennen; der sittliche Charakter bildet sich nur in der Gemeinschaft und in der Richtung auf einen bestimmten Beruf. In dem Maße, als der Einzelne in dieser Gemeinschaft seinen sittlichen Beruf, der ein Teil des sittlichen Berufs der Menschheit ist, ausübt, arbeitet er an der Verwirklichung des höchsten Gutes; aber anderseits muß auch die Tugend im Einzelnen sich steigern und seine persönliche Bildung sich vollenden in dem Maße, als das höchste Gut durch die Gemeinschaft aller produziert wird. Da das Kind nun in eine staatliche, gesellige, kirchliche und sprachliche Gemeinschaft hineingeboren wird, so ist es die Aufgabe der Erziehung, es für die eigentümliche Be-

schaffenheit dieser verschiedenen großen Lebensgemeinschaften und für die Anforderungen, welche sie an ihre Mitglieder stellen, auszubilden; sie hat den Menschen als ihr Werk an das Gesamtleben abzuliefern. Die Gemeinschaft hat daher auch großes Interesse an der Erziehung und muß sich, da die Eltern allein die derselben gestellten Aufgaben nicht mehr lösen können, sie nicht in vollständiger Harmonie mit dem Gemeingeist stehen und Gesinnung und Fertigkeit nicht in gegenseitiger Harmonie entwickeln können, um die Erziehung bekümmern; denn das Interesse des Staates geht einerseits darauf hin, den Gemeingeist, die Übereinstimmung des Einzelnen mit der bestimmten Form des öffentlichen Lebens, zu wecken und anderseits, in dem Nachwuchs solche Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeit auszubilden, welche zur Erhaltung des gemeinsamen Lebens im Staate und zur Mitarbeit an der nationalen Kulturarbeit erforderlich sind.

Aber nur in Zeiten, wo es der Familie unmöglich ist, auf die Erziehung die nötige Zeit, Kraft und genügende Mittel zu verwenden, oder wo das Familienleben verderbt ist, oder wenn in dem jüngeren Geschlecht eine ganz neue und für die Reform des Gesamtlebens notwendige Lebenskraft erzeugt werden soll, darf der Staat die Erziehung allein in die Hand nehmen; dagegen unter normalen Verhältnissen soll der Staat in Fragen der Erziehung nicht allmächtig sein. Denn da „die Erziehung von Natur nicht das eigentliche Geschäft der Regierung ist, so gibt es notwendigerweise eine Grenze staatlicher Erziehung"; haben die einzelnen Glieder das Gefühl des Zusammenhangs mit dem Ganzen gewonnen, so hat die Regierung die Erziehung in die Hände des Volkes zurückzugeben. „Die Erziehung soll nicht für einen allgemeinen Staat erziehen; solange die Individualität besteht, wird einer solchen Forderung nie genügt werden können. Die Individualität hinwegzuräumen, soll die Erziehung nicht anstreben; sie würde sonst den einzelnen Menschen aus der Haltung seines Lebens herausnehmen und in eine harte Allgemeinheit setzen." Die Erziehung darf nicht einseitig individuell, aber auch nicht einseitig sozial sein; Staat, Kirche, Gemeinde, Familie und wissenschaftlicher Verein müssen sich in das Erziehungsgeschäft teilen und dafür sorgen, daß die Individualität des Einzelnen nicht unterdrückt und das Volk als Ganzes gegen die übrige Menschheit abgeschlossen wird. Für letzteres muß ganz besonders die Kirche sorgen, denn sie hat den religiös-sittlichen Gemeinsinn zu pflegen, der über die Nationalität hinausgeht; sie hat vor allen Dingen dafür zu sorgen, daß die Jugend zur Teilnahme an dem religiösen Gemeinschaftsleben vorbereitet werde, und benutzt dazu den Konfirmandenunterricht und die sonntägliche Katechese. Da die Kirche es nur mit der Gesinnung zu tun, auf die Übereinstimmung der Familien mit den kirchlichen Grundsätzen und auf die Erhaltung der Kenntnisse ihrer geschichtlichen Entwicklung bei den zu ihrer Leitung Bestimmten zu achten hat, so hat sie es nur mit theologischen Bildungsanstalten zu tun; sie hat dann ferner durch ihre Beamten als Ergänzung der Familienerziehung

den Religionsunterricht erteilen zu lassen. Der Staat muß um seiner Erhaltung willen dafür sorgen, daß die spätere Generation die jetzige ersetze und noch höher entwickelt werde, weil er dadurch selbst höher entwickelt wird; aber mehr als, von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet, nötig ist, soll sich der Staat nicht in die Erziehung mischen. Da die Kirche ohne Rücksichten auf die nationalen Interessen ihr Bildungsstreben auszuüben sucht, so kann der Staat die Erziehung nicht in ihren Händen lassen, besonders wenn es in einem Staate mehrere Kirchen gibt; dann muß der Unterricht Sache der bürgerlichen Gemeinde sein, wobei natürlich die religiöse Unterweisung ganz frei zu lassen ist. Die Erziehung ist also in erster Linie „die natürliche Äußerung des Selbsterhaltungstriebes der Gemeinheit", d. h. der Gesellschaft, und erst in zweiter Linie auch eine Sache des Staates, der ein Produkt der Gesellschaft ist; nur dann hat der Staat einen „tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen und das Schulwesen zu seiner eigenen Angelegenheit zu machen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften", und muß die Erziehung nach Vollendung dieser Aufgabe wieder in die Hände des Volkes, d. h. der Gesellschaft zurückgeben. In ihr tritt als Erziehungsorgan der freie gesellige Verkehr auf; er repräsentiert den Kosmopolitismus, den Gedanken des Verbandes der Kulturvölker gegenüber dem Gemeingeist des einzelnen Volkes, welcher das Interesse des Staates ist; sodann aber dient auch der gesellige Verkehr der Bewährung der individuellen und sozialen Erziehung und rückwirkend der Vervollkommnung der Individualität, indem die Selbsterkenntnis gefördert und die Bildung vervollkommnet wird. Endlich tragen die wissenschaftlichen Vereine dazu bei, daß Familie, Staat und Kirche in Übereinstimmung ihren Einfluß auf die jüngere Generation ausüben, indem sie die Rechte zwischen den verschiedenen Erziehungsfaktoren festsetzen und die Streitigkeiten zwischen ihnen schlichten.

Das ethische Ziel der sozialen Erziehung ist also, daß der Zögling in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehmen und für jede derselben etwas sein kann; Verschiedenheiten in der Gestaltung dieser sozialen Formen des Menschenlebens bedingen auch eine Verschiedenheit im sozialen Ziel der Erziehung. Der Zögling soll daher nur in Ähnlichkeit mit dem großen Ganzen, dem er angehört, erzogen werden, damit er einerseits mit Anhänglichkeit an die bestehende Form erfüllt wird, aber anderseits die Unvollkommenheit derselben erkennen und nach Verbesserung streben kann; er soll einerseits die Anforderungen, welche die Gesellschaft und die sittlichen Lebensgebiete an die in sie Eintretenden stellen, erfüllen und mit Verständnis die geistigen Kulturgüter in sich aufnehmen können, anderseits aber auch befähigt sein, die nötigen Verbesserungen mit Verständnis und Geschick auszuführen. Die soziale Erziehung soll der fortwährend sich ausbildenden Ungleichheit entgegenwirken und den sozialen Ausgleich herbeiführen helfen; daher

muß sie die niederen Klassen den höheren annähern und zu einer höheren Bildungsstufe hinaufführen. Damit erstrebt sie keine völlige Gleichmacherei; denn Ungleichheiten werden immer infolge der natürlichen Verschiedenheit der Menschen bestehen bleiben; diese soziale Ungleichheit ist nicht nur unvermeidlich, sondern auch segensreich für das wirtschaftliche Leben der Menschen und die unentbehrlichste Bedingung für das Gedeihen desselben.

Aus der Stellung des allmählich sich entwickelnden Zöglings zu den Lebensgemeinschaften, in die er am Schlusse der Erziehung als selbsttätiges Glied eintreten soll, ergeben sich verschiedene Perioden in der Erziehung. In der ersten Periode nehmen Kirche und Gemeinwesen noch nicht an der Erziehung teil; es ist die Periode reiner Familienerziehung. Die absichtlichen pädagogischen Tätigkeiten bestehen hier in den freien Einwirkungen der Familie; daraus folgt, daß der eigentliche, bestimmte Unterricht ausgeschlossen ist. Die Familie ist die Stätte der individuellen Erziehung; hier können die Eigentümlichkeiten des Einzelnen am leichtesten beobachtet werden und am besten sich entwickeln. In dem ersten Abschnitt hat es die Erziehung mit dem sprachlosen Kinde zu tun; hier steht die Unterstützung des Lebens und richtige Entwicklung der anfangenden Selbsttätigkeit im Vordergrund; außerdem findet noch die Entwicklung der Sinne Beachtung, wobei die Kinder vor jedem Übermaß der Reize zu bewahren sind, weil die noch schwachen Organe geschont werden müssen und nur bei einem mittleren Reizmaß die Sinne zur Wahrnehmung geschickt sind. Der Übergang zum zweiten Abschnitt dieser Periode wird durch das gebildet, was für Aneignung der Sprache und die Willensentwicklung vorbereitend ist. Was in dem zweiten Abschnitt selbst Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit sein soll, entscheidet das, was am Ende desselben berechtigterweise vom Kinde gefordert werden kann. Am Anfange der zweiten Periode tritt das Kind in eine größere Jugendgemeinschaft zum Zwecke des gemeinsamen Unterrichts ein. Da in dieser eine bestimmte Ordnung herrschen muß, so muß das Kind auf diese vorbereitet werden, und zwar muß sich diese Vorbereitung, wie jeder Fortschritt in der Erziehung, an die physische Entwicklung anschließen. Ferner wird in der Schule vom Kinde eine gewisse Selbständigkeit verlangt; auch diese muß allmählich entwickelt werden. Weiter tritt mit dem Beginne des Schullebens ein bestimmter Gegensatz zwischen Ernst und Spiel hervor; hierauf werden die Kinder zunächst durch Gewöhnung an ein zweckmäßiges Handeln vorbereitet. Das Vermögen der Sprache ermöglicht nun auch die bessere Förderung der geistigen Bildung. Zunächst ist bei der Erweiterung des Wahrnehmungs- und Anschauungskreises zu beachten, daß eine bestimmte Ordnung erst allmählich eintreten darf. Wichtig ist, daß das Kind schon auf dieser Stufe im Erzählen geübt werde; die Anschauung von unmittelbaren Gegenständen und von Bildern bietet Stoff zu Beschreibungen und Erklärungen. Die Zeichnungen und Bilder müssen durch körperliche, bekannte Gegenstände ergänzt und die Kinder an die achtsame Betrachtung

gewöhnt werden; die Methode, die Pestalozzi in seinem Buch der Mütter hierfür aufstellt, ist zu bezweifeln. Lesen und Schreiben sind für die intellektuelle Bildung Nebensache, und nur der hat ein Recht darauf, der eine Leichtigkeit im Sprechen sich erworben hat; selbst in der Schule sollte der Unterricht möglichst lange ohne Bücher getrieben werden. Vor dem Lesen und Schreiben sollte das Zeichnen geübt werden als Gegenstück zum richtigen Anschauen, zur Übung der Hand und des Augenmaßes; man lege dabei den Kindern leichte Gegenstände zum Nachbilden vor, ohne zu sehr auf Richtigkeit und Genauigkeit zu dringen. Zur Vervollständigung und gleichsam Verkörperung der Bilder wird die Phantasie in Anspruch genommen; sie erhält aber auch besonders in dem Fabelhaften der Märchen Nahrung; durch beides wird sie geübt und gekräftigt. Durchs Spiel werden sowohl der richtige und schnelle Gebrauch der Sinneswerkzeuge, wie die willkürlichen Bewegungen der Gliedmaßen geübt; dabei muß auch der Darstellungstrieb und die eigene Produktionskraft der Kinder sich betätigen können. Die Entwicklung des Willens geht mit der gesamten leiblichen und geistigen Entwicklung Hand in Hand; der Wille ist auf seine Selbständigkeit vorzubereiten, darf also nicht unterdrückt, muß aber noch in der Unterordnung festgehalten werden. Man lasse die Kinder Erfahrungen machen und die Folgen ihres Willens einsehen, damit sie lernen, ihren Willen selbst zu beschränken; man leite denselben durch Gründe. Beides kann in dieser Periode allerdings nur in beschränkter Weise geschehen; die Freilassung des Willens kann hier nur so weit geschehen, daß die Kinder durch ihre Selbstbestimmung keine Erfahrung machen werden, die ihnen wesentlich schädlich wäre. Das Kind wird hier schon in das Gemeinschaftsleben hineingezogen, wodurch der Egoismus in gewisse Grenzen zurückgedrängt wird; aber es muß auch darauf geachtet werden, daß die Ausbildung der Eigentümlichkeit nicht gehemmt wird. Die Persönlichkeit, die mit der vollen Kraft der Liebe und Wahrheit dem Zögling gegenübertritt, ist und bleibt das wirksamste Bildungsmittel der Jugend, besonders auf dieser Stufe; sie erweckt Liebe und Nacheiferung.

Die zweite Periode ist die Zeit, in der neben der häuslichen die öffentliche Erziehung ihre Stelle hat; sie schließt mit der Entscheidung über die Berufswahl. Die öffentliche Erziehung wird ausgeübt von der Schule; die Schulerziehung unterscheidet sich von der Familienerziehung wesentlich durch den Unterricht, durch den sie „Zusammenhang in die geistige Entwicklung zu bringen" hat. Aber die Schule hat gleicherweise nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht; sie will der Jugend ein gemeinsames Leben bieten, „in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann". In der Schule wird die Erziehung fürs Gemeinschaftsleben, die in ihren Keimen schon in der Familie beginnt, besonders gepflegt; denn hier herrscht ein gesetzlicher Zustand, hier wird gesetzliche Ordnung aufrecht erhalten und das strenge Rechtsgefühl geweckt. Es ist ein fremdes, nach

bestimmten Gesetzen geordnetes Gemeinwesen, in welches der Zögling eintritt; er muß sich demselben ein- und den Gesetzen unterordnen. Die Schule soll die Familie ergänzen; ihr kommen einerseits Unterricht und Übung der Fertigkeit und anderseits die Pflege der Gesinnungen fürs öffentliche Leben zu. Nicht das ist die Hauptsache in der Schulerziehung, daß sie das Wissen fördert, sondern „daß sie gesellige, religiöse, bürgerliche Bildung vermittelt"; die Ansicht, daß Schulen nur Unterrichtsanstalten („Kenntnisfabriken") sind, hat ihren Verfall bewirkt. „Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Fertigkeiten, die sich auf eine speziellere Geschäftstätigkeit beziehen; ebenso hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zum Familienleben bezieht. Der Familie würde übrig bleiben, die Gesinnung weiterzuentwickeln aus dem religiösen und allgemeinen ethischen Standpunkt." Die Schule hat an der Gesinnung der Kinder nur das auszubilden, was die Familie nicht entwickeln kann, nämlich den Gemeinsinn, sofern er sich als Unterordnung unter das Gesetz kundgibt; die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt dagegen bleibt der Familie überlassen. Die Gesinnungsbildung ist in der Schule durch strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde der Handhabung der Ordnung, zu erreichen. Wenn die Schule Kinder verschiedener Stände in sich faßt und in ihr weit mehr die individuelle Erziehung und der persönliche Wert als die Standesgleichheit entscheidet, so bildet sie auch die Geselligkeit.

Die Verletzung der Ordnung macht *Strafe* notwendig; sie richtet sich also gegen die verkehrte Willensäußerung und indirekt auch gegen den verkehrten Willen und ist durchaus nicht am Platze, wo es sich um Fähigkeiten handelt. „Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt; als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht, sondern sie kann nur entschuldigt werden." Wenn Strafen notwendig werden, hat die voraufgegangene Erziehung ihre Schuldigkeit nicht getan; auch aus der Volksschule müssen die körperlichen Strafen verschwinden, je mehr sie sittlich fortschreitet. Das Ziel der Entwicklung der Gesinnung auf dieser Stufe ist die Entwicklung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit.

Mit Rücksicht auf das Berufsleben, für das die Schule vorbereitet, gliedert sie sich in *Volks-*, *Bürger-* und *Gelehrtenschule*; zwischen diesen drei Stufen sollte jedoch der Übergang von einer zur andern Stufe ermöglicht sein. Im wesentlichen müssen diejenigen Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, in allen Schulen gleich sein; denn nur so kann die Erziehung der fortwährend sich entwickelnden Ungleichheit der Stände entgegenwirken und die niederen Klassen zur Teilnahme am politischen Leben erhoben werden.

Die unterste Stufe, die Volksschule, vermittelt die Elementarbildung und ist für alle obligatorisch; die äußeren Unterschiede der Lebensverhältnisse sollen erst am Ende dieser Periode zum Bewußtsein kommen. Daher soll hier die Erziehung als gleichmachendes Prinzip der fortwährend sich entwickelnden und angestammten Ungleichheit entgegenwirken, indem sie die niedere Klasse hebt und dadurch der höheren nähert; „darum müssen die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein." Die Verschiedenheit der Familienerziehung, der Stände und Berufsarten nötigen aber dennoch schon zu einer Teilung in der Elementarbildung; doch sollte hierbei Einheit im Ziel bestehen, so daß es auch den Kindern niederer Stände möglich wäre, sich ihrer Anlage gemäß zur höheren Bildung emporzuschwingen. Erst müssen Familien- und Volksbildung gesteigert werden, ehe man an Errichtung allgemeiner gleicher Bildungsanstalten für alle die Hand legen kann; denn „es wollen die Eltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht die schlechten Sitten annehmen lassen, welche sie dort voraussetzen, wo aus allen Ständen gemischt die Jugend in Masse unterrichtet wird". Wenn man in kleineren Schulen beide Geschlechter im Elementarunterricht vereinigt, so ist das dürftig; auf dem Lande ist allerdings, da sich hier der Geschlechtstrieb später entwickelt, hinsichtlich der Sittlichkeit wenig zu befürchten. Intellektuelle und praktische Bildung sollen in der Volksschule Hand in Hand gehen; die Jugend soll für ihren Kreis zu verständigen Menschen gebildet werden.

„Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben etwas Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkte der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, das ist nicht ein wirklich Erreichtes. Hiernach beurteilen wir, was in die Volksschule gehört; die Entwicklung der Kräfte muß in der Volksschule überall an einem solchen Stoff versucht werden, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält." Die Lehrgegenstände der Volksschule sind demnach: 1. Lesen und Schreiben; wir müssen „diese Gegenstände als etwas Notwendiges ansehen, aber auch als etwas, was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine untergeordnete Stelle einnimmt." Die Leseübungen sollen an ein populäres Geschichtsbuch angeknüpft werden, so daß der Unterricht in der Geschichte dadurch unterstützt wird, und an ein besonderes Lesebuch, das seinen Stoff aus dem Natur- und Menschenleben entnimmt. 2. Geschichte; sie übt das Gedächtnis und vermittelt das Verständnis der Gegenwart, speziell ihrer Rechtsverhältnisse, „ohne deren Kenntnis niemand selbständig handeln kann". Daher soll die Geschichte des Urchristentums, die Kirchenverbesserungen und „die neuesten historischen Momente, aus denen sich die Gegenwart gestaltet hat, und durch welche die allgemeine Weltlage bedingt ist", den Kindern vorgeführt werden. Die vaterländische Geschichte allein als eigentlich geschichtlichen Stoff zu behandeln, wäre einesteils zuviel, weil dieselbe auch unbedeutende Zeiträume umfaßt, „die gar

kein Interesse mehr erregen können", anderseits zuwenig, weil manche Zeitverhältnisse nur als „Folgen von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältnisse" verstanden werden können. „Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist." Die neuere Geschichte muß ausführlich und pragmatisch behandelt, und die Elemente müssen praktisch entwickelt werden, die den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben. Ein klares Bild des gegenwärtigen Zustandes ist zu entwerfen; dieses ist das Prinzip der neuen Geschichte, von ihm geht der Unterricht aus. Wenn von einem früheren Abschnitt die Rede ist, so ist gleichmäßig der letzte Moment einer Periode wieder das Prinzip, von dem man ausgeht, um den ganzen Abschnitt praktisch zu entwickeln. „Eine Reihe von historischen Bildern, die sich an die epochemachenden Punkte anschließen, würde also im Geschichtsunterricht zu geben sein; das Augenmerk auf die Gegenwart wird festgehalten." 3. Geographie; sie bildet die Basis der Geschichte, denn diese bedarf, um zu einer lebendigen Anschauung zu werden, eines Schauplatzes. Daher bestimmt sich die Stoffauswahl nach der Geschichte. 4. Mathematik und Naturkunde; auch sie dienen der Ausbildung des praktischen Verstandes, aber nur so weit, als wir bei ihnen vom eigentlich Wissenschaftlichen absehen. Der Unterricht in der Naturkunde wird „alles, was die Natur bietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und in der beschränkten Zeit und bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule durchführbar ist" zu behandeln haben; er darf sich daher nicht auf die Beschreibung der Tatsachen beschränken, sondern muß auch auf die Kräfte und Gesetze in leicht verständlicher Weise eingehen. „Die mechanische Betrachtungsweise der Naturprodukte hält sich nur an die äußere Gestalt"; aber „die Gestalt darf nicht getrennt aufgefaßt werden von der Verrichtung der Organe". 5. Sprache (geistige Gymnastik); Entwicklung des Sprechens ist Entwicklung des Denkens; da die Volksschule das praktische Denken ausbilden soll, so wird es sich also hier um Bildung der Urteilskraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete handeln. Kenntnis der natürlichen Dinge, Ausbildung des Urteilsvermögens und Herrschaft über die Sprache gehören eng zusammen; „wir müssen es als einen großen Fehler bezeichnen, wenn man auf dem Unterrichtsgebiete des Deutschen durchaus nur auf die schriftliche Übung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt". 6. Gesang. 7. Zeichnen. 8. Hand- und Industriearbeiten. 9. Körperliche Übungen in den Zwischenpausen. Der Schwerpunkt der religiösen Bildung liegt in der Familie; auch die Fortbildung des Religiösen in der Gesinnung soll nicht Aufgabe der Schule sein. Aber auch ohne besonderen Unterricht muß in der Schule neben der Familie das Religiöse gepflegt werden; die Kirche aber hat nur die Aufgabe, die Schrift und die geschichtliche Entwicklung des Christentums wenigstens in den Hauptpunkten durch ihre Beamten verständlich zu machen, damit der Zögling am religiösen Gesamtleben im Gottesdienste

teilnehmen kann. Die Ausbildung der Mädchen im Hauswesen ist Sache der Familie; die Einführung weiblicher Handarbeiten in den Industrieschulen ist als Notwerk zu betrachten.

Man muß ein Prinzip aufstellen, aus dem „die Methoden aller einzelnen Unterrichtsfächer ableitbar" sind; die Möglichkeit einer solchen Zurückführung aller Methoden auf ein einheitliches Unterrichtsprinzip ist darin zu suchen, daß die Unterrichtsgegenstände „offenbar alle unter dem gemeinsamen Begriff der Fertigkeiten stehen und bei allen außerdem die besondere Beziehung auf die Rezeptivität hervortritt. Das Spezifische der einzelnen Methoden muß sich durch die Anwendung des allgemeinen Prinzips auf den besonderen Gegenstand herausstellen". Der Unterricht soll so organisiert werden, „daß jede Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch Befriedigung in sich selbst trage, es soll der Jugend nichts gegeben werden, was bloß für die Zukunft seinen Wert hat"; dazu tritt die Forderung der möglichst reichhaltigsten Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist. Damit ist ein allgemeines Prinzip für die Methode des Unterrichts gegeben; in ihm liegt die Ordnung und die Beziehung auf das künftige Leben, die von dem öffentlichen Unterricht gefordert werden müssen, und zugleich die Regel der naturgemäßen Fortentwicklung. Aus diesem allgemeinen Prinzip der Methodik folgt, daß jeder Gegenstand nur in solche Elemente aufgelöst werden darf, die noch etwas Lebendiges sind, d. h. noch im Zusammenhange mit dem lebendigen, praktischen Denken stehen und daher unmittelbares Interesse haben (z. B. im Sprachunterricht die Anwendung der Wort- und Satzformen in Sätzen, im Rechnen Anwendung der Zahlen in bürgerlichen Rechnungsarten), und daß in jedem Lehrgegenstand ein naturgemäßer Fortschritt stattfindet; d. h. daß man sich vor pedantischer Gründlichkeit und hastender Eile bewahrt.

Die Volksschule muß in ihrer Ausgestaltung entwicklungsfähig sein, denn „es ist ein natürliches Sachverhältnis, eine Gleichheit des Exponenten zwischen dem Gange der Volksentwicklung überhaupt und dem Fortschritte der Erziehung" herzustellen; mit der steigenden Volksentwicklung werden naturgemäß auch die Ansprüche an die Volksschule wachsen. Hauptsache ist dabei, daß in der Erziehung ein Gegengewicht gegen die vorhandene und fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit der Stände geboten werde; gleichmachend aber kann sie nur dadurch wirken, daß sie die niedere Klasse der höheren nähert, indem sie jene erhebt. „Wenn der Übergang aus der Volksschule in höhere Bildungsanstalten auf die richtige Weise ermöglicht wird, dann ist schon etwas wenigstens geschehen, daß auch die Volksschule der an die Erziehung überhaupt gestellten Forderung, die höhere geistige Entwicklung zu fördern, nachkommt." Der Volksschullehrer muß die Fähigkeit haben, die verschiedene Entwicklungskraft, die Fähigkeit und Begabung der Einzelnen in der Masse richtig zu beurteilen (Menschenkenntnis); er „muß demnach eine Lebensbahn durchlaufen haben, die ihn in vielseitige Berührung mit anderen Klassen (der Gesellschaft)

gebracht hat", und zugleich ein Wissen besitzen, das über den Zyklus dessen, was er wirklich zu lehren hat, hinausgeht. Daher muß „der Volksschullehrer der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist". Er muß über einen gewissen Überschuß an geistigen Künsten verfügen, „damit er das Fortschreitungsmaß seiner Generation übersehen könne" und dann eine Erweiterung der Volksbildung bewirken kann. Der Volksschullehrer muß eine gründliche und vertiefte Allgemeinbildung besitzen; aber es ist nicht nötig, daß dies eine gelehrte Bildung sei.

In der Bürgerschule werden diejenigen ihre Bildung holen, die dereinst in das höhere Gewerbsleben eintreten wollen. Für sie ist ganz besonders Kenntnis der Natur und Sprachfertigkeit nötig; der Unterricht in der deutschen Sprache, in Mathematik, Naturkunde, Geographie und Geschichte wird daher erweitert und der in lebenden Sprachen wird hinzugefügt. Der Unterricht in der Muttersprache wird einerseits das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt, und anderseits die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können, ins Auge zu fassen haben. Als lebendiges Sprachgut, das in dem gegenwärtigen Zustand der Sprache verständlich ist, kommt die allgemeine Literatur seit der Reformation in Betracht, welche in Musterstücken zur Anschauung gebracht werden soll. Im Geschichtsunterricht wird „eine Reihe von historischen Bildern, die sich an die epochemachenden Punkte anschließen, zu geben sein, so daß sich an die Beschreibung einer bestimmten Zeit der erzählende Unterricht in der Geschichte anknüpft"; aber auch „die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaut werden". Alles muß zum Verständnis der Gegenwart dienen; die neueste Zeit vom 16. Jahrhundert an ist ausführlich und pragmatisch zu behandeln, die alte Geschichte fragmentarisch. Der Unterricht in der Naturkunde muß sich ebenso auf Versuche und Beobachtungen, Naturgegenstände und Abbildungen stützen, wie sich der geographische Unterricht auf die Karte stützt.

In der dritten Periode tritt die Berufsbildung in den Vordergrund; die Pädagogik hat sich hier also mit der Gestaltung der Berufsschulen (Handwerkerschulen, Universitäten usw.) zu beschäftigen. Vereine haben für die Pflege der gymnastischen Bildung zu sorgen.

Schleiermacher hat die Bearbeitung seiner Pädagogik vor derjenigen der Psychologie in Angriff genommen; deshalb entbehren auch die in ihr niedergelegten psychologischen Auseinandersetzungen des einheitlichen Charakters. Mit einer gewissen Flüchtigkeit geht er über die psychologischen Voraussetzungen in seiner Pädagogik hinweg; er kommt bei dem beständigen Durcheinander und Ineinander der seelischen Funktionen, wie er sie annimmt (rezeptiven und spontanen, organische und intellektuelle Seelentätigkeiten) nicht zu einer klaren Schilderung der Eigenart der einzelnen Funktionen, zu keiner zusammenhängenden Schilderung des

Wesens der Vorstellungen, der Gefühle und Willenshandlungen. Das Gefühl ist bei ihm gewissermaßen die primäre Funktion des menschlichen Geistes; es gibt nach seiner Ansicht von der Einheit des Bewußtseins und von der Übereinstimmung von Denken und Sinn ein unmittelbar gewisses Zeugnis. Die Seele ist ihm ein Organismus von psychischen Funktionen, der sich in generellen und individuellen psychischen Anlagen entfaltet; dieses Entwicklungsprinzip überträgt Schleiermacher auch in seine Pädagogik. In der Auffassung der menschlichen Natur steht Schleiermacher weder auf der Seite Rousseaus noch auf derjenigen der Kirchenlehre; der Keim der Sünde beruht nach ihm lediglich in dem Vorherrschen der sinnlichen Funktionen vor den geistigen. Aus dem Wesen des Individuums, das das Prinzip seiner Entwicklung in sich trägt, und dem Wesen der Gattung, das von der Entwicklung bestimmt und beeinflußt wird, fließen alle seine erzieherischen Einwirkungen. Die Darstellung, Entwicklung, Herausbildung der Eigentümlichkeit bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts bildet bei ihm eine wesentliche Aufgabe der Erziehung; nicht minder wesentlich ist für ihn aber auch die Einreihung des Individuums in die Gemeinschaft durch die Erziehung.

Wie er das ganze Gebiet des Wissens mittelst der deduktiven Methode zu durchdringen und zu ordnen sucht, so auch das der Pädagogik; so deduziert er auch den Begriff der Erziehung aus dem des Menschen als einem lebenden Wesen, das in geistiger Gemeinschaft mit andern und unter der Einwirkung dieser Gemeinschaft steht. Er knüpft also den Begriff der Erziehung nicht an die individuelle, sondern an die soziale Seite im Menschen an; dadurch wird er dazu geführt, die Bedeutung des kulturellen und sittlichen Zustandes der Gesellschaft in der Erziehung zu berücksichtigen und so seine Erziehungslehre soziologisch zu vertiefen. Das abstrakte Humanitätsideal Rousseaus ist damit von Schleiermacher überwunden worden; die Entfaltung der konkreten Individualität wurde von ihm zum Ziel der Erziehung gesetzt. Er will den Einzelnen seiner Individualität gemäß zum Glied der Familie, des Staates und der Kirche erziehen; damit hat er der phantastischen Idee eines weltbürgerlichen Menschentums, wie wir sie bei den Philanthropen finden, ein Ende gemacht. Es handelt sich bei ihm nicht um die methodisch beste Ausbildung des Einzelnen, sondern um die möglichst hohe intellektuelle und sittliche Förderung der Gesamtheit, des Volkes; dadurch erhält auch die Schule, namentlich die Volksschule, eine hohe Bedeutung. Die Schule vermittelt den Übertritt aus der Familie in das Gemeinwesen mit seiner strengen Gesetzgebung; sie spiegelt den Charakter des Gemeinwesens ab. Aber auch der Einzelne, die persönliche Eigentümlichkeit, erhält von dort aus seinen sittlichen Wert; die Entwicklung des Einzelnen ist maßgebend für die Methode der Erziehung; die Mittel der Erziehung bestehen daher bei Schleiermacher in der Unterstützung des jugendlichen Entwicklungsprozesses. Die Betonung der Gesinnungsbildung, der Ausbildung der Vernunft zur Herrschaft über die Sinnlichkeit in jedem Menschen, ist

bei Schleiermacher ein wesentlicher Teil der Erziehung; aber er bringt auch, wie erwähnt, den Einzelnen in das richtige Verhältnis zur Gemeinschaft durch die Betonung der sozialen Seite der Erziehung. In der Hervorhebung der Individualität liegt der Fortschritt der Schleiermacherschen Pädagogik gegenüber derjenigen von Fichte; in der sozialen Auffassung der Erziehung bedeutet seine Pädagogik einen Fortschritt gegenüber Kant. Schleiermacher betont auch die nationale Seite der Erziehung; national ist die Grundrichtung seiner Pädagogik. Er erstrebt eine einheitlich gegliederte Nationalschule; den nationalen Bildungsstoff stellt er in den Mittelpunkt des Schulunterrichts als den allen Schulen gemeinsamen Bildungsstoff hin. Um der Schule ganz den Charakter einer kirchlichen Anstalt zu nehmen, will er den Religionsunterricht ganz aus ihr entfernen; bestimmend für diese weitgehende Forderung war für ihn hauptsächlich die Voraussetzung, daß der Religionsunterricht unter den Verhältnissen seiner Zeit einen streng konfessionellen Charakter behalten würde, was seinen pädagogischen Ansichten widersprach. Besonnen und nüchtern faßt er immer die bestehenden Verhältnisse ins Auge; er will nicht mit einem Schlage von der vernachlässigten und daniederliegenden Volksschule seiner Zeit zur Verwirklichung der idealen Nationalschule schreiten; er will vielmehr eine „Grundform der Volksschule" annehmen, die sich im Rahmen des Erreichbaren hält und sich doch dem Ideal allmählich annähern lassen kann. Zum ersten Male hat Schleiermacher die politische, die soziale und nationale Frage, mit denen die Volksschule Fühlung genommen hatte, einer gründlichen und zusammenhängenden Behandlung unterzogen; zum ersten Male erscheint hier die Volksschule in ihrem Zusammenhange mit dem Bildungswesen und der Erziehung überhaupt. Seine ganze Pädagogik ist die wahre Durchdringung von Erfahrung und Wissenschaft; indem sich alles in Erfahrung und Wirklichkeit Vorhandene vor der Vernunft rechtfertigen lassen muß, unterliegt es der Kritik. Auf Grund derselben stellt er nun Ideale auf; sie schweben aber nicht in der Luft, sondern sind aus der wissenschaftlichen Begründung der Erfahrungstatsachen gewonnen.

Schleiermachers Theorie der Pädagogik stand in ihren Grundzügen schon 1805 fest; wohl vertiefte er sein pädagogisches Wissen durch das Studium von Plato, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, J. Paul u. a., aber nur ein Buch seiner pädagogischen Zeitgenossen hat auf die Ausgestaltung dieser Grundzüge einen wesentlichen Einfluß ausgeübt, nämlich die Erziehungslehre von Schwarz (1802—1808). Mit Schwarz und Graser steht aber Schleiermacher in engster Beziehung zu Schelling, woraus sich die Verwandtschaft der Pädagogik dieser drei Männer erklären läßt. Schwarz entwickelte seine pädagogischen Anschauungen in unsystematischer Form in Briefen, wobei Abschweifungen auf verwandte Gebiete nicht vermieden werden; Schleiermacher dagegen gibt der Pädagogik einen systematischen Aufbau und behält den Zweck fest im Auge. Schwarz weist die Annahme einzelner Seelenvermögen zurück, bespricht aber doch

die Entwicklung des Kindes nach der alten Auffassung; Schleiermacher verläßt mit der Vermögenstheorie auch die überlieferte Einteilung der Pädagogik. Schwarz faßt nur die theoretische Seite der Pädagogik ins Auge; Schleiermacher stellt die Beziehungen auf das praktische Leben in den Vordergrund. Näher stehen Schleiermacher und Graser in ihren pädagogischen Anschauungen; beide fassen die Pädagogik als Wissenschaft auf und fordern die praktische Beziehung des Unterrichts für das Leben (Grasers „Divinität usw." erschien 1811, Schleiermachers erste pädagogische Vorlesung 1813). Graser ist aber in den philosophischen Grundlagen der Pädagogik abhängiger von Schelling als Schleiermacher; während für Graser die Schule in erster Linie Erziehungsanstalt und erst in zweiter Linie Unterrichtsanstalt ist, hält Schleiermacher die Schule in erster Linie für eine Unterrichtsanstalt und erst in zweiter Linie für eine Erziehungsanstalt. Herbart hatte im Jahre 1806 das erste wissenschaftliche System der Pädagogik veröffentlicht, und Schleiermacher hat das Buch gewiß studiert; aber Herbarts Pädagogik steht auf einer ganz andern psychologischen und ethischen Grundlage, als daß sie wesentlichen Einfluß auf Schleiermachers Pädagogik ausüben konnte. Der Grundgedanke von Herbarts Pädagogik, daß der Charakter des Zöglings durch Umbildung des Gedankenkreises wesentlich beeinflußt werden könne, fand bei Schleiermacher keine Zustimmung; denn er hatte die Überzeugung, daß mehr als das Wissen um das Gute dazu gehöre, um auch gut sein zu wollen, und daß die Einwirkung auf den Kern des guten Willens, die gute Gesinnung, immer nur eine indirekte sein kann. Herbart und Schleiermacher verwerfen die Seelenvermögenstheorie und fordern mit Pestalozzi und Niemeyer die harmonische Ausbildung der Kräfte. Daß Schleiermacher auch Niemeyers Grundsätze (1796) gründlich studiert hatte, ist wohl unzweifelhaft; als Kantianer behandelt aber Niemeyer die geistige Erziehung nach der intellektuellen und moralischen Seite, was Schleiermacher nicht billigen konnte.

Daß Pestalozzi Schleiermacher mancherlei Anregungen gegeben hat, ist unzweifelhaft; seinem Einfluß konnte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kein Pädagoge entziehen. „Die Pestalozzische Methode", sagt er, „hat sich im allgemeinen noch die meiste Geltung errungen; sie hat den Charakter, als läge ihr etwas Allgemeines zugrunde, so daß man sie auf alle Fälle, auf alle einzelnen Unterrichtsgebiete anwenden könnte, und als ob sie auf die Volksschule vorzüglich berechnet wäre"; aber gerade in dieser Allgemeinheit sieht Schleiermacher die Mängel der Pestalozzischen Pädagogik, weil die Durchführung des allgemeinen Prinzips auf allen Unterrichtsgebieten noch nicht gelungen sei und es nicht zu leugnen sei, „daß, sobald von einer solchen Durchführung die Rede war, auch die geistreichsten Verfechter dieser Methode sehr weit voneinander abgewichen sind. Sollten Pestalozzis Bestrebungen einen weitern Einfluß auf das Volksschulwesen haben, so müßte seine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf das eigentliche Prinzip zurückgeführt werden, die Früchte würden gewiß nicht ausbleiben". Wie Pestalozzi

sieht auch Schleiermacher die Familie als die vorzüglichste Bildungsanstalt an; von ihrer Ausgestaltung hängt nach ihnen das Volkswohl ab. In dem methodischen Hauptsatz: alle Unterrichtsgegenstände sind in Elemente aufzulösen, stimmt Schleiermacher mit Pestalozzi überein; aber in der Ausführung im einzelnen weicht er vielfach von ihm ab. So geht er im Sprachunterricht nicht wie Pestalozzi vom Wort, sondern vom Satz aus; „dieser ist etwas Lebendiges, weil in ihm Wort und Gedanken zusammen sind". Die Leseübungen sollen an einen lebendigen Stoff angeknüpft werden. Im Rechenunterricht sollen nicht das abstrakte Zählen und das Rechnen mit unbenannten Zahlen, sondern das Rechnen an wirklichen Gegenständen im Vordergrunde stehen. Schleiermacher stand dem Philanthropinismus näher; er fordert mit ihm für die Volksschule, ohne dabei jedoch dem einseitigen Utilitarismus zu verfallen, eine auf das praktische Leben und seine Anforderungen Rücksicht nehmende allgemeine Bildung, die nach der wissenschaftlichen und praktischen Seite eines höheren Ausbaues fähig ist. Wenn er sich gegen das Mechanisieren des Unterrichts, wie es bei vielen Pestalozzianern zu finden war, erklärt, weil er davon eine Ertötung des Geistes befürchtet, so tritt er damit nicht in Gegensatz zu Pestalozzi; denn dieser versteht unter Mechanisierung des Unterrichts die Anpassung des Lehrers und Kenners an den psychophysischen Mechanismus des menschlichen Geistes.

Die Beantwortung der Frage, in welchem *Verhältnis* die *individuelle Erziehung zur sozialen* stehen soll, ist zu verschiedenen Zeiten verschieden. In der alten orientalischen, der griechischen, römischen und jüdischen Erziehung herrschte der Sozialismus vor; der Einzelne hatte nur als Glied des Staates Geltung, das Individuum kam zu keiner freien Entfaltung, die Erziehung war Aufgabe des Gemeinwesens und daher sozial-politisch. Nur in Athen entwickelte sich in der späteren Zeit eine die Individualität mehr beachtende Erziehung; auch Cicero mahnt, die Individualität des Zöglings zu studieren und bei der Wahl seines Berufs seine Neigung zu berücksichtigen. Bei den Juden nahm die sozial-politische Erziehung eine religiöse Färbung an. Erst das Christentum hat das Recht der freien Persönlichkeit zur Geltung gebracht; es setzte an die Stelle der Nationalität die Humanität. Aber die Kirche unterdrückte diesen Individualismus; alle Menschen wurden als Eigentum der Kirche betrachtet und für sie erzogen und hatten nur als Glieder der Kirche, welche den Träger der Wahrheit und das Gewissen der Menschheit bildete, einen eigentümlichen Wert. Erst Humanismus und Reformation gaben dem Herdenmenschen des Mittelalters wieder die persönliche Freiheit zurück. Das Individuum trat in ein unmittelbares Verhältnis zum All und zur Gottheit und strebte selbständig nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten; die Verbindung zum Ganzen und das Verhältnis zum Ganzen soll aus der eigenen Initiative hervorgehen und durch freie Vereinbarung zustande kommen. Von jetzt an fand neben der sozialen auch die individuelle Erziehung Berücksichtigung; allmählich trat letztere

sogar in den Vordergrund. Comenius stellte für die individuelle Erziehung ein psychologisches Prinzip auf, zugleich aber auch die Grundzüge der Sozialpädagogik fest; er wollte allen Menschen ohne Ausnahme eine natur- und kulturgemäße Bildung geben. Montaigne und Locke verlangen einerseits eine Erziehung gemäß der Individualität des Zöglings; anderseits soll aber das Ziel derselben praktische Weltbildung, soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft sein. Im deutschen Humanismus erreichte der Individualismus seinen Höhepunkt; die Individualbildung des Menschen wurde hier nicht nach einer besonderen Richtung, sondern durch sein ganzes Sein, die Bildung des Menschen zum Menschen dargestellt. Rousseau verwarf sogar das Recht der Gesellschaft dem Individuum gegenüber; er erzog nicht für Staat, Kirche oder Beruf, sondern nur für die Menschheit. Bei den Philanthropen treten konfessionelle und nationale Erziehung hinter die allgemein menschliche völlig zurück; sie wollen die Kindesnatur beachten und berücksichtigen und den Zögling für ein gemeinnütziges und glückseliges Leben vorbereiten. Noch stärker tritt die Hochschätzung der Individualität bei Herder, Kant, Fichte und J. Paul hervor. „Jedes Geschöpf hat seinen unersetzlichen Eigenwert, trägt seine Zukunft als Anlage in sich und ist berufen, sein eigentümliches Urbild zu verwirklichen", sagt Herder. „Der Mensch und mit ihm jedes vernünftige Wesen ist Zweck an sich selbst und darf daher niemals bloß als Mittel von jemand, ohne hierbei zugleich selbst Zweck zu sein, gebraucht werden", so lautet der bekannte Moralsatz Kants. Nach Fichte erhält jeder einzelne Geist von der Weltordnung eine bestimmte Aufgabe, einen sittlichen Beruf, vorgeschrieben, die er erfüllen soll. „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich; diesen, d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte, wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist die Aufgabe des Erziehens" nach J. Paul. Eine große Anzahl von Erziehungsschriften, welche am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts erschienen, zeigen den Einfluß, welche die pädagogischen Anschauungen von Herder, Kant, Fichte und J. Paul ausgeübt haben; sie stellen alle nicht mehr die Glückseligkeit, sondern die Sittlichkeit als Ziel der Erziehung auf. Pestalozzi betont gleichzeitig naturgemäße individuelle Bildung und soziale Volkserziehung; seine Pädagogik ist von sozialem Geiste durchweht, die Frage der Menschenbildung steht bei ihm im innigsten Zusammenhang mit der sozialen Frage; ihm kam es zum vollen Bewußtsein, daß eine ernstliche Besserung der sozialen Zustände nur durch eine Reformation des gesamten Volkslebens in religiöser und sittlicher Hinsicht möglich ist und diese nur von der fortschreitenden sittlichen Veredlung des Einzelnen abhängt. Im Gegensatz zu dem in dem Philanthropinismus zur Herrschaft gekommenen Utilitarismus betont er die Berechtigung des Individuums und stellt die Einzelpersönlichkeit in den Vordergrund der Erziehung; „wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Be-

stimmung und seiner besonderen Lage". Die individuelle Erziehung ist so bei Pestalozzi das Fundament der sozialen; „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur ist allgemeiner Zweck der Bildung; der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, sondern daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende". Unter Bildung versteht Pestalozzi Entfaltung und Anwendung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte; in der Entfaltung der menschlichen Kräfte kennt er keine Schranken, wohl aber in der Anwendung, denn hier tritt die Bildung in Berührung mit der Wirtschafts-, insbesondere der Eigentumsordnung eines Volkes. Der Staat soll, so fordert Pestalozzi, dem Bürger durch Erziehung die Kraft zur Selbsthilfe geben; aber die Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit muß er dem Einzelnen überlassen. Pestalozzi faßte die Erziehung vom sozialen Standpunkte auf, forderte aber die volle Beachtung der Individualität dabei; er suchte in diesem Sinne nach einem Prinzip der sozialen Erziehung, fand aber nur ein solches der individuellen in ihrer psychologischen Grundlage. „Die Menschenbildung und all ihre Mittel sind in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe anschließen; sie sind ewig eine Sache des Menschentums." Unter dem Eindruck eminenter Persönlichkeiten und des das Bewußtsein der Verantwortlichkeit in dem Staatsleben beim Bürgerstand hemmenden Feudalismus bildete sich die Pädagogik des Individualismus immer mehr aus; nach W. v. Humboldt stand damals das Menschengeschlecht auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch die Ausbildung der Individuen „höher emporschwingen" konnte, weshalb ihm „das Individuum" an und für sich Gegenstand der Erziehung ist. Diese Erziehungsidee des Neuhumanismus wurde vom politischen Liberalismus, der seine Herrschaft auch auf die Pädagogik ausdehnte, aufgenommen; der freie Mensch, losgelöst von allen beengenden Schranken des Standes, der Konfession und Nation, wurde als höchster Typus der Menschheit hingestellt und allgemein anerkannt. Der Staat hat nach der Auffassung des politischen Liberalismus dieser Zeit nicht die Aufgabe, positiv um die leibliche und geistige Wohlfahrt seiner Untertanen Sorge zu tragen; er hat nur die negative Aufgabe, den materiellen und geistigen Privaterwerb und Privatbesitz nach innen und außen zu sichern. „Je reiner der einzelne Mensch die ihm notwendigen und nützlichen Kenntnisse ausprägt, je wahrer er die Bedürfnisse seines Daseins auffaßt, je mehr er seinen Willen und seinen Körper zu beherrschen gelernt hat, je besser er versteht, die Außenwelt seiner Herrschaft zu unterwerfen, als ein desto kräftigeres und vollkommeneres Wesen steht der Mensch alsdann vor uns" (Stephani, System der öffentlichen Erziehung). Aus der Vereinigung solcher Einzelpersönlichkeiten sollte ein mächtiger Staat hervorgehen, obwohl der Einzelne ohne Rücksicht darauf erzogen werden sollte. In England entwickelte sich zu derselben Zeit, als in Deutschland die Individualpädagogik in Blüte stand, eine einseitige Sozialpädagogik; Bell und

Lancaster wollten durch den Massenunterricht die ökonomische Brauchbarkeit der „vernünftigen Maschinen" und damit die Konkurrenzfähigkeit steigern. Die Nachpestalozzianer in Deutschland dagegen, die unter dem Einfluß von Niederer standen, betonten die Individualerziehung; sie sprachen dem Bildungsinhalte jeden selbständigen Wert ab und schätzten ihn lediglich als Mittel zur Kraftbildung. „Wir trachten", heißt es in dem von Niederer redigierten „Bericht an die Eltern und das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der pestalozzischen Anstalt in Iferten im Jahre 1807", „überall die Fächer der Kenntnisse, in denen wir Unterricht geben, mehr als Mittel der Geistesbildung, als wie Mittel der Ausdehnung der Kenntnisse zu benutzen. Wenn die Ausdehnung der Kenntnisse in irgend einem Fache von Nutzen sein soll, so muß vorher die Geisteskraft des Kindes auf den Punkt gebracht werden, der erforderlich ist, diese Kenntnisse in ihrem Wesen und Umfange zu fassen und zu verbauen. Wir glauben überhaupt, der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissenbereichernd sein." In dieser Hinsicht stimmen die Nachpestalozzianer mit den Neuhumanisten zusammen; beide treten in entschiedenen Gegensatz zu den Philanthropen, obwohl sie alle von derselben Ansicht über Wesen und Bestimmung des Menschen ausgehen und auch alle dem Individualismus huldigen.

Der Druck, mit dem die Zwingherrschaft des Korsen auf den Völkern Europas lastete, erweckte das seit langer Zeit schlummernde Gemeingefühl; in all den von ihm eroberten Ländern belebte sich infolgedessen das Nationalgefühl. Das kam in Fichtes „Reden" deutlich zum Ausdruck; er forderte eine Nationalerziehung, Erziehung zum nationalen Sein als Gegensatz zum individuellen Sein. Er erwartet, daß durch diese nationalsoziale Erziehung die sozialen Schäden geheilt werden; aber sie war einseitig, da sie nur die Erziehung für den Staat im Auge hatte. Schleiermacher hat alle Einseitigkeiten in dieser Hinsicht vermieden; er berücksichtigt neben der individuellen auch die soziale Seite der Pädagogik. Seinem Einflusse ist es zuzuschreiben, daß auch bei den Pädagogen, welche die individuelle Seite betonen, die soziale nicht unbeachtet bleibt; demselben ist es auch zuzuschreiben, daß der Beruf des Staates als Erzieher immer mehr anerkannt wurde. Schon bei den Philanthropen wird die Erziehung als Aufgabe des Staates besonders betont, am stärksten aber von Fichte; der Staat muß dem Bürger Schutz gewähren, also auch für die Erziehung sorgen. Ihnen stellen sich aber die Vertreter des Familienprinzips energisch entgegen, zu denen u. a. Wilhelm v. Humboldt gehört; sie empfingen ihre Nahrung von Rousseau und Kant. Der klare Blick für die geschichtliche Entwicklung und die Wirklichkeit bewahrte Schleiermacher vor dem Abirren in eines der bezeichneten Extreme; er weist beiden Organisationen in der Erziehung die ihnen gebührende Stelle an. Von ihm aus geht der soziale Zug durch die Pädagogik hindurch, den wir auch bei Beneke, Herbart, Ziller u. a. nicht vermissen.

17. Der pädagogische Realismus des 19. Jahrhunderts lenkte, wie der des 17. Jahrhunderts, die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des wirklichen Lebens durch Erziehung und Unterricht, ohne jedoch die idealen Ziele aus dem Auge zu verlieren. Wenn man sich aber an die Wirklichkeit wandte, so mußte man auch deren Schattenseiten, ihre Mängel und Fehler beachten; dadurch kam eine pessimistische Stimmung in die Pädagogik, wie wir sie bei Schopenhauer finden. Beneke hat sich jedoch davon frei gehalten; leider fand er nicht die Beachtung, welche er verdient. Der Realismus in der Pädagogik mußte seinen Prinzipien gemäß auch die Erziehung des abnormen Menschen ins Auge fassen; er mußte darauf bedacht sein, durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die jedem einzelnen Falle angepaßt sein müssen, eine Regelung aller im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten herbeizuführen. Noch im 18. Jahrhundert hielt man solche geistige Abnormitäten für ein Werk des Teufels; niemand dachte daran, geistig abnorme Kinder zu erziehen und zu unterrichten. Erst von den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts an änderten sich allmählich die Ansichten; von da an war man bestrebt, auf dem Wege der Erfahrung richtige Ansichten über die erziehliche Behandlung abnormer Kinder zu gewinnen.

18. Aus Schopenhauers Philosophie ist kein System der Pädagogik erwachsen; sie enthält aber zahlreiche pädagogische Gedanken, die nicht ohne, wenn auch nicht nachweisbaren Einfluß auf die Entwicklung der pädagogischen Anschauungen gewesen sind. Die Welt und das Leben haben bei Schopenhauer eine moralische Bedeutung; das Ziel der Erziehung kann daher nur darauf hinausgehen, im Zögling Moralität zu erzeugen, die in Gerechtigkeit und Liebe gipfelt. Das Leben ist eine große Erziehungsschule; auch das Leiden und die Not des Lebens dienen in ihr als Erziehungsmittel. Auf den Charakter, d. h. den Willen, kann die Erziehung keinen Einfluß ausüben; wie der Mensch von Natur aus ist, so bleibt er. Das Einzige, was die Erziehung tun kann, ist, die Menschen so klug zu machen, daß sie aus Klugheitsrücksichten ihren Egoismus und ihre Bosheit im Zaum halten; demnach ist bloß eine intellektuelle, aber keine moralische Erziehung möglich. Demnach ist das eigentliche Erziehungsziel: „Bekanntschaft mit der Welt"; das Erziehungsideal aber ist die Verneinung des Willens zum Leben. Von Bedeutung für den Erzieher ist der Geschlechtsunterschied; die Wißbegierde der Knaben geht aufs Allgemeine, die der Mädchen aufs Einzelne. Ferner unterscheiden sich die Schüler nach den Anlagen voneinander; nach der geistigen Verschiedenheit der Schüler muß aber der Erzieher die Wahl seiner Erziehungsmittel einrichten. Einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Menschen haben die Gewöhnung und die Nachahmung (das Beispiel); denn die Menschen haben oft zu wenig Urteilskraft, um ihre eigenen Wege zu gehen, weshalb sie gern den Fußtapfen anderer folgen. Der Erzieher hat vor allen Dingen die Aufgabe, die im Menschen begründeten antimoralischen Triebfedern, den Egoismus und die Gehässigkeit,

zu bekämpfen; dazu dienen ihm Gesetz und Ehre. Unbedingten Gehorsam gegen das Gesetz und Erweckung des Ehrgefühls sind daher zwei Aufgaben, denen die Erziehung besondere Aufmerksamkeit zuwenden muß; durch ihre Lösung wird allerdings nur Gesetzmäßigkeit, noch nicht Moralität erzeugt. Diese entsteht erst bei Abwesenheit aller egoistischen Motive; nur das Wohl und Wehe eines anderen darf bei ihr den Willen bewegen. Darin aber besteht das Mitleid, d. h. die ganz unmittelbare, von allen anderweitigen Rücksichten unabhängige Teilnahme am Wohl und Wehe des andern Menschen. Die Erziehung hat demnach den Egoismus und die Gehässigkeit zu bekämpfen und das Mitleid zu befördern; da aber nur das Wehe, der Schmerz, das unmittelbar vom Menschen Empfundene ist, so wird sich die Erziehung auf die Linderung des Leidens beschränken. Die Erziehung muß zu diesem Zwecke vor allen Dingen das Kind von den Hirngespinsten und falschen Begriffen befreien, welche sich schon in früher Jugend angesetzt haben; zu diesem Zwecke muß sie dem Kinde innerhalb eines möglichst engen Gesichtskreises lauter richtige und deutliche Begriffe beibringen; von da aus muß sie allmählich auf Erweiterung desselben besorgt sein, damit nichts Dunkles oder Falsches zurückbleibe. Auch die Menschen müssen dem Kinde in ihrer wahren Gestalt gezeigt werden, damit es später von ihnen nicht enttäuscht wird; durch diese Erkenntnis wird die Menschenliebe erzeugt, welche zum Mitleid hinführt. Dabei muß wohl beachtet werden, daß der Charakter der Menschen, die in ihren Handlungen sich kundgebende Erscheinung, individuell ist; er ist daher in jedem ein anderer, immer aber konstant. Hier liegen die Grenzen der Erziehungskunst; denn es läßt sich wohl in gewisser Weise auf das Wollen des Kindes einwirken, aber die Grundlagen des Charakters sind angeboren und unveränderlich. Die Erziehung kann daher nur die Einsicht fördern; in der Entwicklung der Erkenntnis liegt der einzige von der Erziehung bewirkte Fortschritt. Die Hauptrichtung des Wollens wird damit nicht berührt; nur die demselben zur Verfügung stehenden Mittel erfahren eine Änderung.

Die Anschauung liefert der Erkenntnis den Stoff; die Dinge und ihre Verhältnisse selbst müssen zu uns reden, damit richtige und deutliche Begriffe von ihnen in uns entstehen. Die Sinne liefern nichts weiter als den rohen Stoff; diesen muß der Verstand mittelst der einfachen Formen Raum, Zeit und Kausalität in Anschauung umarbeiten. Das funktionsfähige und zu einer bestimmten Art der Funktion befähigte Gehirn ist das physiologische Substrat des Verstandes und der ihm innewohnenden Formen und Gesetze des Anschauens. „Der objektiven Anschauung dienen eigentlich nur zwei Sinne: das Getast und das Gesicht; sie allein liefern die Data, auf deren Grundlage der Verstand die objektive Welt entstehen läßt. Die andern drei Sinne bleiben in der Hauptsache subjektiv; denn ihre Empfindungen deuten zwar auf eine äußere Ursache, aber enthalten keine Data zur Bestimmung räumlicher Verhältnisse derselben.“ Die untrüglichsten und vielseitigsten Data liefert das Getast;

es ist daher der gründlichste Sinn. „Die Wahrnehmungen des Gesichts beziehen sich zuletzt doch auf das Getast; ja, das Sehen ist als ein unvollkommenes, aber in die Ferne gehendes Tasten zu betrachten, welches sich der Lichtstrahlen als langer Taststangen bedient.“ In der Anschauung liegt schon die richtige Erkenntnis; denn sie allein nimmt der Geist völlig in sich auf, während die Begriffe ihm bloß ankleben. Aber wir dürfen dennoch nicht bei der Anschauung stehen bleiben; denn alles sichere Aufbewahren der Erkenntnis, ihre Mitteilbarkeit und ihre Anwendung auf das Praktische hängen davon ab, daß das Wissen zur abstrakten Erkenntnis geworden ist. Jedoch muß beachtet werden, daß die Urteilskraft spät zur Reife kommt; daher soll man die Jugend mit solchen Lehren verschonen, die ihnen nicht verständlich gemacht werden können. Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, Data zu sammeln und das Einzelne speziell und von Grund aus kennen zu lernen; dagegen lasse man die Urteilskraft noch ruhen, da Tiefe und Erfahrungen fehlen. Der Zweck der Erziehung geht also auf die Beschaffung von Anschauungen von wirklichen Dingen und Verhältnissen hinaus; das Kind muß lernen, die Dinge und Verhältnisse mit eigenem Maßstabe zu messen und nicht mit fremdem, der ihm durch Bücher zugeführt wird. Bei der künstlichen Erziehung „wird durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll Begriffe gepfropft, ehe noch eine ausgebreitete Bekanntschaft mit der Welt da war. Die Anschauungen zu jenen Begriffen soll nun die Welt nachbringen. Daher treten so viele einfältig und verschroben in die Welt“. Die Kinder sollten niemals Worte gebrauchen, mit denen sie keinen Begriff verbinden; sie haben aber den Hang, sich mit Worten statt der Sache zu begnügen. Besondere Sorgfalt verwende man auf die Bildung des Gedächtnisses; auch hierfür ist es von Wert, die Begriffe auf eine Anschauung zurückzuführen und nach Grund und Folge miteinander zu verbinden.

Neben manchen schiefen, aus der Einseitigkeit seiner Philosophie hervorgehenden Ansichten finden sich bei Schopenhauer auch viele richtige; er erinnert besonders in der Betonung der Anschauung an Pestalozzi. Es ist allerdings von der Erziehung und dem Unterricht zu fordern, daß durch sie der Zögling die Welt so kennen lernt, wie sie ist; aber die Auffassung dieser Welt ist eben bei Schopenhauer einseitig, weshalb die Jugend neben dem Schlechten auch das Gute in der Welt kennen lernen muß. Da in der Praxis der Erziehung gar oft, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, die Menschheit nur als eine Verkörperung des Guten aufgefaßt wird, so hat Schopenhauer hier auf einen wunden Punkt in der Pädagogik aufmerksam gemacht; die üblen Folgen hat er richtig erkannt. Bezüglich der Aufschiebung der Urteilsbildung auf das reifere Alter geht Schopenhauer jedenfalls zu weit; auch das Kind ist schon für die Bildung von Urteilen auf anschaulicher Grundlage reif. Fehlen darf aber diese Grundlage nicht; denn sonst bleibt, wie Schopenhauer richtig betont, die Reife der Erkenntnis aus, die in der genauen F

bindung der Begriffe mit der anschauenden Auffassung und umgekehrt besteht. Auch über die einzelnen Lehrgegenstände hat Schopenhauer Bemerkungen gemacht; hier finden sich einseitige neben richtigen Auffassungen. Einen großen bildenden Wert legt Schopenhauer den fremden, besonders den alten Sprachen bei; denn man lernt durch sie nicht bloß Worte, sondern Begriff und wird durch die Übertragung eines Gedankens aus einer Form in die andere genötigt, den Gedanken von der Form zu lösen. Allein hier vergißt Schopenhauer, was er über das Schädliche der Aneignung von abstrakten Begriffen gesagt hat; hier gerade wird die von ihm bekämpfte Wortmacherei gefördert. Die Mathematik bietet nach seinen sehr anfechtbaren Ansichten keine anschaulichen Bestimmtheiten der Dinge; daher schreibt er ihr auch wenig bildenden Wert zu, was man nicht zugestehen wird, vorausgesetzt, daß der Unterricht in ihr richtig erteilt wird. Mit Recht wendet er sich gegen die Euklidische Methode, welche die logische und nicht die anschauliche Wahrheit nachweist; das Kind erfährt nicht, warum es so ist, es wird überführt, erhält aber keine Einsicht. Dagegen sind die Naturwissenschaften nach Schopenhauer für die Ausbildung des Geistes von der größten Bedeutung; denn sie fördern wirklich eine anschauliche Erkenntnis. In der Poesie findet er mehr innere Wahrheit als in der Geschichte; deshalb hat die erstere auch für die Erziehung mehr Wert als die letztere, wobei man die geschichtliche Darstellung zu Schopenhauers Zeit ins Auge fassen muß. Was die Vernunft für das Individuum, das soll die Geschichte für die Menschheit sein; durch seine Geschichte soll sich ein Volk verstehen lernen. Dazu eignen sich am besten die Biographien, besonders die Autobiographien; denn sie zeigen uns das Einzelne genau und nicht bloß undeutliche Massen. Die Religion ist die Metaphysik des Volkes; man muß sie ihm lassen, weil die Menschen einer Auslegung des Lebens bedürfen. Da aber alle Religionen Irrtümer enthalten, so soll man die Kinder bis zum sechzehnten Lebensjahre mit allen dogmatischen Begriffen und Sätzen verschonen. Licht und Schatten, Wahrheit und Irrtum sind in Schopenhauers Ansichten bunt gemischt; zusammenhängende pädagogische Ansichten darf man überhaupt nicht bei ihm suchen. Aber seine pädagogischen Ansichten beruhen auf psychologischer Grundlage; daher betont er die Berücksichtigung der Individualität, die Begründung des Wissens auf Anschauung und die Erziehung zum Selbstdenken. Die Gefühlsbildung läßt er unberücksichtigt; deshalb spricht er auch nicht über die religiöse Bildung. Neue und bahnbrechende pädagogische Ideen sind bei ihm nicht zu finden; aber in Einzelheiten kommt er auf philosophischem Wege zu denselben Resultaten wie andere Pädagogen auf anderem philosophischen Wege.

Schopenhauer erwähnt Pestalozzi zweimal, woraus aber noch nicht hervorgeht, daß er auch seine Werke gekannt hat; in der Auffassung des Begriffs der Anschauung ist aber zwischen beiden eine weitgehende Übereinstimmung nicht zu verkennen. Auch für Pestalozzi

ist kein Gegenstand der Anschauung wie für Schopenhauer ohne Subjekt; dieses ist nach Pestalozzi „der Mittelpunkt unseres ganzen Seins" und „nichts anderes als seine fünf Sinne". Die Sinne aber liefern für beide nichts weiter als den rohen Stoff; der Verstand muß denselben mittelst der ihm eigenen Kräfte in Anschauungen umarbeiten. Allerdings weicht Pestalozzi ebenso von Schopenhauer wie von Kant darin ab, daß er nicht Raum, Zeit und Kausalität, sondern Form und Zahl als „einfache Grundteile" der Anschauung, d. i. „der Gegenstände, die vor Augen schweben", hinstellt; gemeinsam ist beiden, daß das Ganze der Anschauung in zweierlei, durch den Ursprung verschiedener Momente aufgelöst wird, wovon die Verstandesmomente „allen möglichen Gegenständen unbedingt" zukommen, während die Sinnesmomente „kein Gegenstand so mit allen andern gemein hat, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene". Alle abstrakte Erkenntnis, „wie sie aus der anschaulichen entsprungen ist", hat nach Schopenhauer „allen Wert allein durch ihre Beziehung auf diese, also dadurch, daß ihre Begriffe oder deren Teilvorstellungen durch Anschauungen zu realisieren, d. h. zu belegen sind"; auf die Qualität dieser Anschauungen kommt das meiste an. Definitionen enthalten nach Pestalozzi „für das Kind nur insoweit wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit umfassender Klarheit bewußt ist; wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen". Als hauptsächlichste Bildnerin des Anschauungsvermögens wird von beiden die Natur angesehen; was aber Schopenhauer von der bloßen „Übung und Erfahrung" erwartet, will Pestalozzi durch absichtliche Maßnahmen der Mutter gefördert wissen.

19. Die philosophischen Studien führten Beneke zur Beschäftigung mit der Pädagogik; sie erschien ihm als eine notwendige Ergänzung des philosophischen Studiums. „Alle Zwecke", sagt er, „welche sich Erziehung und Unterricht setzen mögen, kommen auf Begründung und Fortbildung gewisser psychischer Produkte, alle Mittel, deren sie sich bedienen können, auf die hierzu geeignete Einwirkung auf die Seele zurück; und so ist denn die gesamte Pädagogik, der Hauptsache nach, nur eine angewandte Psychologie." Seine Gedanken hierüber hat er in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre" niedergelegt; da er kein praktischer Pädagoge in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes war, so will er auch nur die „Grundverhältnisse" darlegen, nur „regelnde Mittelpunkte" darstellen, nur „leitende Winke geben über die Art, wie man fruchtbar die Fragen zu stellen und deren Beantwortung einzuleiten habe und durch alles dieses eine Brücke bauen von der allgemeinen psychologischen Konstruktion zu der pädagogischen Praxis hin". Dem praktischen Pädagogen will er es überlassen, von hier aus den Faden weiterzuspinnen, die pädagogischen Ansichten mit Rücksicht auf die praktische Verwertung weiter zu bearbeiten; für diesen Zweck scheint ihm besonders die „spezi-

Beobachtung über die Entwicklung der Kindesnaturen sowohl in Hinsicht ihrer intellektuellen als ihrer gemütlichen und moralischen Eigentümlichkeit" von großem Wert zu sein. „Die Erziehungswissenschaft muß auf eine bis zu den tiefsten Grundelementen der menschlichen Natur vorgedrungene Psychologie aufgebaut werden; denn nur der kann der Seele in ihrer Entwicklung Richtlinien geben und seinen Zwecken gemäß regeln, der ihre Natur und Gesetze kennt."

Die Erziehung ist eine „absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken"; sie soll „in dem Menschen für die höheren Normen ein kräftiges Leben gewinnen und zugleich eine Spannung, dieselben vollkommener in sich auszubilden und vermöge ihrer, nach Maßgabe seiner Stellung und seiner Kräfte, zu den Fortschritten des Menschengeschlechts mitzuwirken". Sie ist eine „geistig-freie oder ideale Kunst", denn „ihre Aufgabe geht nicht dahin, nach äußeren Vorschriften etwas Äußerliches zu bilden, sondern ein Geistiges zu bilden nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee; aber diese Kunst kann eine sichere Leuchte nur durch die Wissenschaft gewinnen. Im engeren Sinne hat es die Erziehung vorzugsweise mit der Ausbildung des Gemüts und des Charakters zu tun; der Unterricht bezieht sich beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten. Im weiteren Sinne ist die Erziehung das Allgemeinfassende, der Unterricht ein Teil derselben; beide sind wenigstens niemals scharf voneinander zu trennen. „Durch die Erziehung erst wird der Mensch zu dem, was er werden kann, erst wahrhaft Mensch, d. h. ein vernünftiges Wesen; und ihm diese Wohltat vorenthalten, hieße ihm das höchste und edelste Gut vorenthalten, welches der Mensch überhaupt vom Menschen zu empfangen vermag." Diese Erziehung muß eine volkstümliche sein; „sie soll dem eigentümlichen Geiste des Volkes angemessen erteilt werden" und sich daher „in allen ihren Teilen dem Leben des Volkes, seinem lebendigen Vorstellungs- und Empfindungskreise, seiner eigentümlichen praktischen Tätigkeit anschließen"; dann wird dieselbe wahre Nationalerziehung sein. Mit der „inneren Notwendigkeit des Aufhörens der Erziehung wirkt eine äußere zusammen: der Zögling soll ein selbständiges Glied der menschlichen Gesellschaft werden, sonst würde er seine Bestimmung nicht erreichen, nicht der ganzen Vollkommenheit teilhaftig werden, welcher er fähig ist; unter steter Aufsicht aber bildet sich kein Charakter, keine Selbständigkeit".

Sobald Schlaf und Wachstum beim Kinde abnehmen, „treten die psychischen Entwicklungen in ihren einfachsten Formen des Empfindens und des sinnlichen Wahrnehmens immer entschiedener mit dem Charakter des Geistigen hervor". Die von der Empfindung in der Seele zurückgelassenen Spuren treten, soweit sie gleichartig sind, zusammen und verstärken sich; infolgedessen entstehen Wahrnehmungen, und das Bewußtsein bildet sich allmählich aus. Bei der weiteren Entwicklung werden die Spuren von den höheren Sinnen immer zahlreicher; dennoch

herrschen noch die Reize der niederen Sinne, weil sie stärker sind. Da aber die Spuren der niederen Sinne schwächer sind, so gewinnen allmählich doch die höheren Sinne das Übergewicht; ihre Spuren wirken als Auffassungskraft und bedingen das Maß der Aufmerksamkeit, die Entwicklung von Gedächtnis und Einbildungskraft. Aus der Verbindung der Empfindungen und Wahrnehmungen, resp. der daraus hervorgehenden Vorstellungen untereinander entstehen Gruppen und Reihen; zu ihnen gehört auch die Anschauung sowie die Grundlage zu den Begriffen, Urteilen und Schlüssen. Für die Bildung des Verstandes ist die Entwicklung der Sprache sehr wichtig; trotz der unendlichen Verschiedenheiten zeigen sich hierbei doch gewisse, durch die allgemein-menschliche Natur bedingte und infolgedessen bei allen Kindern in gleicher Art auftretende Entwicklungsverhältnisse. So wird z. B. a zuerst gebildet, weil dazu nichts weiter als ein ganz offener Mund und gewöhnliche Stellung der Atmungswerkzeuge nötig ist; durch das Öffnen der Lippen nach dem Schlusse entstehen ebenso leicht b und p usw. Parallel mit dieser Entwicklung des Verstandes geht die des Gemütes und des Willens; sie beruht in letzter Linie auf dem Wert der Reize für die leibliche und geistige Entwicklung. Was die Entwicklung fördert, wird begehrt, ist ein Gut; was sie hindert, wird verabscheut, ist ein Übel; danach richtet sich das Handeln. Durch Vereinigung der Spuren entstehen Neigungen; trotzdem diese bei verschiedenen Menschen verschieden sind, bildet sich bei ihnen eine Norm, die für alle gelten soll. Was dieser Norm im menschlichen Schätzen, Wollen und Handeln gemäß ist, nennen wir sittlich; was davon abweicht, unsittlich. Die Entwicklung des Willenslebens ist ohne eine richtige Ausbildung des Vorstellungslebens nicht möglich, weil in ihm die Mittel für die zu erreichenden Zwecke enthalten sind; die Entwicklung des Vorstellungs- und die des Willenslebens müssen also Hand in Hand gehen. Die sittliche Norm ist keineswegs als Gewissen dem Menschen angeboren, sondern muß sich entwickeln und muß gebildet werden; da nun „alle auf Güter und Übel sich beziehenden Empfindungen Produkte von dem Zusammenwirken der Außendinge mit unserem Inneren sind", so müssen „die Produkte oder die Schätzungen der Güter und Übel für alle Menschen gleich sein, insofern diese Faktoren bei allen Menschen gleich sind", demnach auch im allgemeinen die sittlichen Normen. Es ist in der Entwicklung der menschlichen Kultur bedingt, daß diese Normen sich in der Richtung der Vervollkommnung weiterentwickeln; denn es entstehen oft falsche Wertschätzungen, die später verbessert werden.

In der ersten Erziehungsperiode, in welcher das sinnliche Leben über das geistige herrscht und „sich das Bewußtsein des Kindes von ihm selbst und der Welt allmählich ausbildet", erfüllen sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen das Seelenleben; daher hat die Erziehung dafür Sorge zu tragen, daß die Kräfte nicht überreizt und die Auffassungen zahlreich, mannigfaltig, kräftig, lebendig und frisch werden; in letzter Hinsicht ist besonders darauf zu achten, daß die Auffassungen

anschaulich sind, also soviel als möglich an den Gegenständen selbst und so wenig als möglich an Bildern und Modellen geschehen. Ferner muß man darauf bedacht sein, die harmonische Bildung so zu gestalten, daß den höheren Sinnen das Übergewicht über die niederen verschafft wird und sie im rechten Verhältnis unter sich ausgebildet werden; man gebe besonders dem Kinde keine Wörter ohne hinreichende Kenntnis der Sachen, weil durch die Einprägung leerer Wortreihen die wahre Entfaltung der Geisteskräfte und die wahre Bildung gehemmt werden. Durch Ansammlung von gleichartigen Spuren aus starken Reizen und das Abwenden anderweitiger stärkerer Erregungen muß die Aufmerksamkeit gesteigert werden, welche eine kräftige und vollkommene Auffassung der Sache ermöglicht; man muß also das Augenmerk auf die Verstärkung der äußeren Eindrücke und die Ansammlung kräftiger gleichartiger Spuren richten, welche mit der betreffenden Sache in Beziehung stehen, alles Fremde fernhalten und die ganze Tätigkeit des Kindes auf einen Punkt konzentrieren. In der zweiten Erziehungsperiode entwickelt sich das geistige Leben so, daß es dem sinnlichen das Gleichgewicht hält; denn nunmehr sammeln sich die Spuren immer mehr an, wodurch das Innenleben erstarkt. Vermöge der allgemeinen Beharrungskraft (Gedächtnis) der psychischen Entwicklungen sammeln sich von denselben Spuren an, die wieder zum Bewußtsein erhoben (Reproduktion und Erinnerung) oder zu neuen Bildungen aus dem Innern heraus verarbeitet werden können (Einbildungskraft). Gedächtnis, Erinnerung und Einbildungskraft existieren also nur in den Vorstellungen und können also auch nur in ihnen geübt werden; eine allgemeine Übung für sie gibt es nicht. Die Vollkommenheit dieser Formen beruht zunächst auf der Vollkommenheit der ursprünglichen Bildung des Aufzubehaltenden; weiterhin werden sie vervollkommnet in der Richtung und Größe, als das bisher Gebildete durch Wiederholung und Verarbeitung als Bestandteile in das Neue einzugehen geeignet ist. Für die Bildung der Einbildungskraft sind besonders die Spiele von Bedeutung; man lasse den Kindern dabei die möglichst größte Freiheit und behalte nur die Leitung in der Hand. Daneben sind Erzählungen, Fabeln und Märchen von Bedeutung; sie bieten dem Kinde Bilder der geistigen Welt, welche die notwendige Vorbereitung für das Verständnis des Menschen sind. In der dritten Erziehungsperiode macht sich die innere Selbsttätigkeit nach und nach von der Gebundenheit durch das Sinnliche frei und gewinnt allmählich das Übergewicht, indem die inneren Spuren immer mehr und mehr an Zahl wachsen und das Bewußtsein zu sich herüberziehen; es bilden sich Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen, durch welche nicht bloß der Bildung von Anschauungen, sondern auch der von Urteilen, Begriffen und Schlüssen vorgearbeitet wird. Dieser Bildungsprozeß wird durch die Entwicklung des Seelenlebens in der ersten und zweiten Erziehungsperiode vorbereitet; von der Tätigkeit in diesen wird daher die Vollkommenheit der Bildung in der dritten Erziehungsperiode abhängen. Man muß vor allen Dingen

für einen Reichtum von klaren, selbsttätig erworbenen Vorstellungen sorgen und darf das Kind nicht zu schnell zu Abstraktionen hinführen; man muß sich aber auch hüten, durch zu frühes, festes und mechanisches Einprägen die Vorstellungen in zu feste Gruppen- und Reihenverbindungen zu bringen und dadurch unbeweglich oder schwer beweglich zu machen; und endlich darf man auch das Kind mit Vorstellungen nicht überschütten, so daß ihm keine Zeit zum selbsttätigen Verarbeiten bleibt. Sehr wichtig für die Verstandesbildung ist die Bildung der Sprache; aber man darf doch auch die Übungen des Redens mit dem Kinde nicht zu früh beginnen und nicht zu viel betreiben, „damit nicht die mannigfaltigere Auffassung der Welt und die innere Verarbeitung des Aufgefaßten, nicht über der Beschäftigung mit Worten die wichtigere Beschäftigung mit Sachen beschränkt werde". Man hüte sich, beim Sprechenlernen das Kind Falsches lernen zu lassen; daher verbanne man die sogenannte Ammensprache. Anderseits aber korrigiere man auch nicht beständig an der kindlichen Sprache; denn dadurch wird das Kind ängstlich, verliert die Lust am Sprechen und wendet seine Aufmerksamkeit ganz der Sprachform zu. Es ist zu wünschen, „daß die selbsttätige innere Bildung stets einige Schritte voraus sei vor der Sprachbildung, oder daß das Kind soviel als möglich das Denkverhältnis eher bilde, als es die Sprachform sich aneigne, in welcher dasselbe reflektiert wird". In der vierten Erziehungsperiode endlich „treten die höheren Geisteskräfte in voller Ausbildung hervor; es bereitet sich der Übergang zum eigenen, intellektuellen, gemütlichen und praktischen Schaffen". Hier wird besonders die Charakterbildung weiter ausgebaut; „wenn das Streben des Menschen sich so konzentriert hat, daß es mit Beharrlichkeit auf einen Zweck gerichtet ist, so sagt man, er besitze Charakter". Selbstverständlich wird diese Charakterbildung auf Grund der Gemüts- und Willensbildung auch schon in den drei vorhergehenden Erziehungsperioden gepflegt; es bildet sich allmählich eine Norm für das Handeln, welche für alle Menschen Gültigkeit hat. Das menschliche Handeln wird aber auch noch bestimmt durch die Vorstellungsreihen, welche die Mittel zu den vorgesetzten Zwecken angeben, sowie durch äußere Fertigkeiten und Geschicklichkeiten. Das alles muß vom Erzieher wohl beachtet werden. Die Gemüts- und Charakterbildung hat in den Lust- und Unlustempfindungen ihr Fundament; die Erziehung muß daher auch hier mit der Bildung der elementarischen Empfindungen beginnen. Da aber der Wille und somit das menschliche Handeln auch durch das Vorstellungsleben und durch die Einsicht bedingt sind, so ist auch der Unterricht von Einfluß auf die Gemüts- und Charakterbildung. Aber nur durch gelingendes Handeln kann das Kind einen festen Willen ausbilden; in dieser Art suche der Erzieher das Handeln deshalb vom ersten Eintreten an zu vermitteln. Ferner hat der Erzieher die Aufgabe, die Entwicklung der höheren Wertschätzungen und der darauf sich beziehenden Strebungen in Beziehung auf alle Lebensverhältnisse herbeizuführen und zu begünstigen, sowie die Entwicklung der niederen Wertschätzungen und der

angehörigen Strebungen unter der rechten Zucht zu halten, damit sie nicht die höheren unterdrücken und so zur Bildung von falschen Wertschätzungen hinführen. Die Kontrolle und die Gewöhnung an eine konsequente Lebensordnung erziehen hier mehr als allgemeine moralische Vorschriften, Ermahnungen, Belehrungen usw.; das Sittliche muß dem Kinde in anschaulicher Weise vorgeführt werden. Indem die sittlichen Gefühle im Urteile umgebildet werden, wird die Klarheit und Festigkeit der sittlichen Bildung gefördert, aber das Praktische, das zum Handeln Treibende wird nicht vermehrt; dem Unterricht in der Moral, welcher sich mit der Bildung, Aufklärung, systematischen Verbindung und Gruppierung von Begriffen beschäftigt, wohnt demnach keine eigentliche praktische Bildungskraft bei. Es ist besonders von Wert, daß das Interesse des Kindes allmählich immer mehr erweitert und zuletzt zu einem *Interesse* an allem werde, „was irgendwie für Menschen und für die Menschheit von Wichtigkeit ist"; man halte aber besonders darauf, daß dem Interesse „die Richtung auf das Tun oder die Form des Strebens gegeben werde, nicht die Form bloßer Phantasien oder Träumereien", daß das Kind also „das Interesse durch das Handeln bewähre". Auf diese Weise bilden sich „in einer für alle Menschen gleichen und in gleicher Weise gültigen Form und mit einer gewissen Notwendigkeit" sittliche Gesetze und Grundsätze, welche das Handeln leiten können.

Auf der angeborenen Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit beruht die *Individualität*; sie tritt besonders bei dem Unterschiede der Geschlechter hervor. Die Individualität ist vom Erzieher zu beachten; aber jedem Übermaß in der individuellen Entwicklung muß durch geeignete Maßregeln entgegengewirkt werden.

Neben der geistigen und sittlichen Bildung darf aber auch die *körperliche Erziehung* nicht vernachlässigt werden; „wir haben nach Kräften dafür zu sorgen, daß der Zuschuß, welchen die geistige Entwicklung vom Leiblichen her zu erhalten bestimmt ist, im erforderlichen Maße vorhanden sei, haben also auf die leibliche Gesundheit des Kindes und die Fülle der leiblichen Entwicklung, soweit sie hierzu angemessen ist, bedacht zu sein". Der Erzieher muß dafür sorgen, daß einerseits das Sinnliche nicht das Geistige und Sittliche unterdrücke, daß aber anderseits auch die letzteren nicht zum Nachteile des Körpers in der Entwicklung zu sehr gefördert werden; die leiblichen Entwicklungen sollen, der Bestimmung des Menschen entsprechend, den geistigen untergeordnet und dienstbar gemacht werden.

Für die *sittliche Bildung* ist es unstreitig am günstigsten, wenn dieselben sittlichen Verhältnisse sehr oft wiederkehren und so der Charakter durch die gleichmäßig hinzukommenden Spuren immer von neuem gefestigt wird; unterstützend treten der sittlichen Erziehung, wo sie nicht gelingt, wo das sittliche Handeln nicht durch sittliche Motive bestimmt wird, Belohnungen und Strafen zur Seite; sie haben „neben der Verhütung des äußeren unrechten Tuns überwiegend den Zweck der Besserung. Das

Kind ist von Natur weder gut noch böse, weder sittlich noch unsittlich; wohl aber hat es die Möglichkeit der Entwicklung nach beiden Richtungen. Die moralische Erziehung hat dafür zu sorgen, daß „überall dem Höheren das Übergewicht gewonnen und durch dieses die fortgehende Entwicklung geregelt werde". „Der Erzieher repräsentiert die praktische Vernunft, d. h. die vollständig und in allen Gliedern richtig ausgebildete Schätzung der Werte"; er muß mit Belohnungen und Strafen überall da beim Zögling eintreten, „wo die durch die Sache selbst bedingten Motive noch gar nicht vom Kinde aufgefaßt werden können oder doch nur unvollkommen, weil sie in zu großer Ferne liegen und zu fein sind", und da, „wo das aus der Sache selbst hervorgehende Motiv zwar für das Kind gegeben ist, aber durch ein übermäßig starkes entgegengesetztes verdunkelt und zurückgedrängt wird". Belohnungen und Strafen sollen „zu den natürlichen Motiven hinführen und hierdurch darauf hinarbeiten, sich selbst unnötig zu machen; sie müssen sich demnach so nah und genau als möglich an die aus der Sache selbst hervorgehenden Motive anschließen". Je mehr das Kind aus der Sinnlichkeit heraustritt und sich mehr geistig ausbildet, desto mehr müssen auch Belohnungen und Strafen einen geistigen Charakter annehmen. „Eine durchgreifende Sicherheit für die moralische Bildung kann nur gewonnen werden vermöge einer Gemeinschaft, welche in allen ihren Gliedern einen moralisch hohen und neuen Geist atmet, diesen von der frühesten Kindheit an auf die heranwachsende Generation überträgt und durch wiederholte Übertragung kräftigt."

Die intellektuelle Bildung wird hauptsächlich durch den Unterricht befördert; er bezieht sich beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten, hat also Bildung zum Zweck. Eine sogenannte formale Bildung, welche sich die Ausbildung oder Stärkung gewisser Kräfte zur Aufgabe setzt, kann es nicht geben, weil die Urvermögen leer sind und nur durch Reizausfüllung zu dem werden, was wir als die Kräfte der ausgebildeten Seele kennen; jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. Aber es gibt auch keine rein materielle Bildung, welche die Mitteilung eines „bestimmten Stoffes der Erkenntnis bezweckt", sondern „jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft"; denn „von allen Entwicklungen unserer Seele bleiben Spuren zurück, und diese Spuren sind Kräfte; insofern wird durch allen Unterricht zugleich eine innere Bildung oder dasjenige gewirkt, was die Erziehung zum Zwecke hat. Mit allem Unterricht bezwecken wir doch zuletzt und können wir zuletzt nichts anderes bezwecken als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjektives; und insofern gehört alles vom Unterricht Bezweckte der Erziehung an". Die Methode gibt den Weg an, „welchen der Lehrer mit dem Schüler geht, um ihn zum Zielpunkte des Unterrichts zu führen".

Bei der Auswahl des Lehrstoffs muß untersucht werden, „welche Mittel die verschiedenen Unterrichtsgegenstände darbieten, um dadurch die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung, der inneren Bildung

in erwünschter Vollkommenheit zu erreichen"; die formale Bildung muß an materiell wertvollem Lehrstoff erreicht werden. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände lassen sich in drei Gruppen teilen: 1. Die, welche es mit der Auffassung der äußeren Welt zu tun haben (Geographie, äußere Geschichte, Naturwissenschaft und Mathematik); 2. die, welche die Auffassung der inneren Welt bezwecken (Sprache, innere Geschichte, Moral und Religion); 3. Fertigkeiten. „Jede dieser Gruppen hat einen so eigentümlich bestimmt ausgeprägten didaktischen Charakter, daß keine von ihnen die Stelle der andern vertreten kann oder für die allgemein menschliche Bildung die gleichen Produkte hervorzubringen imstande ist." „Die Denk- oder Verstandesübungen bilden den natürlichen Übergang zwischen den auf die äußere und die innere Welt sich beziehenden Unterrichtsgegenständen. Materielles und Formales werden hier noch ungeschieden ineinanderfließend vorgelegt, aber mit einem überwiegenden Hinneigen zu dem letzteren."

Der Unterricht in Geographie und Naturkunde ist besonders in materieller Hinsicht wertvoll; diese Lehrstoffe werden von der Jugend nur äußerlich aufgefaßt, weshalb sie nur wenig formellbildenden Wert haben. Am meisten bildend wirken noch Physik und Astronomie; in praktischer Hinsicht sind die Teile der Naturwissenschaft von Bedeutung, die einer praktischen Anwendung fähig sind. Dieser Unterricht muß sich, wie auch der Unterricht in der äußeren Geschichte, an das Gewöhnliche und Naheliegende halten, „welches vom Schüler wiederholt auch in seiner natürlichen Umgebung wahrgenommen und beobachtet werden und für welches demnach eine große Anzahl Spuren von stetig vollkommener ausgebildeten Auffassungen gewonnen werden kann; hierdurch erreicht man zugleich auch den Vorteil, daß man die Wissenschaft in innige Verbindung mit dem Leben setzt".

Die Mathematik wird schon als „höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und der Anschaulichkeit in der wissenschaftlichen Konstruktion einen unschätzbaren Wert für die formale Bildung behaupten"; hierzu kommt nun in materieller Beziehung nicht bloß der ausgedehnte Nutzen für das Leben, sondern auch, daß sie in dem weitesten Umfange die meisten übrigen Wissenschaften beherrscht und insofern als ein wesentliches Element der allgemein-menschlichen Erkenntnis betrachtet werden muß. Soll dieser Unterricht Erfolg haben, so muß er überall von der Anschauung ausgehen und die Regel aus zahlreichen Beispielen hervorgehen lassen; „was der Schüler selbst finden kann, das werde ihm nicht vom Lehrer gegeben. Die praktischen Anwendungen müssen das Interesse des Schülers in Anspruch nehmen; man nehme sie daher aus wichtigen Lebensverhältnissen oder aus den Naturwissenschaften".

Ein Hauptmittel der geistigen Bildung ist die Sprache; denn durch sie werden die Vorstellungen vollkommener aufbehalten, können infolgedessen vollkommener und vielfacher reproduziert, zu Gruppen und Reihen, zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen verbunden werden. Die Sprache

ist aber nicht bloß Mittel, sie ist auch Gegenstand des Unterrichts; das Kind soll seine Muttersprache auch anschaulich und denkend erfassen und sich im mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben üben. Dabei muß man die Selbsttätigkeit des Kindes nach den verschiedenen Seiten in Anspruch nehmen, die Grundverhältnisse und Regeln selbst finden lassen; wenn die Kinder durch zweckmäßige und praktische Vorübungen gut sprachlich vorgebildet sind, so können sie vom zwölften Lebensjahre an die allen Sprachen gemeinsamen logischen Verhältnisse verstehen und mit Interesse aufnehmen. Der Zielpunkt des Sprachunterrichts ist der Stil; daher muß bei jedem Lehrgegenstand auf die mündliche und schriftliche Darstellung besonderer Wert gelegt werden. Die mündliche Darstellung muß der schriftlichen immer vorangehen; auch sorge man immer dafür, daß der Schüler den Stoff, den er darstellen soll, vollkommen beherrscht; denn erst muß das Kind Gedanken haben, bevor es sie in Worten darstellen kann. Den Stoff zu den stilistischen Darstellungen nehme man aus allen Unterrichtsgegenständen, in denen der Schüler Gedanken erwirbt; diese Gedanken müssen wirklich geistiges Eigentum des Schülers geworden sein, bevor sie zur äußeren Darstellung kommen. Die fremden Sprach- und Denkformen laden gleichsam von selbst zu Reflexionen darüber ein, „und durch den Gegensatz mit ihnen erhalten dann auch erst die Formen der Muttersprache für die Reflexion eine höhere Bedeutung, so daß der Schüler auch über diese, ungezwungen und natürlich, zu einem klaren Bewußtsein geführt werden wird".

Eine Ergänzung des Sprachunterrichts bildet der Unterricht in der inneren *Geschichte*, in *Moral* und *Religion*; während der erstere es hauptsächlich mit der logischen und ästhetischen Bildung zu tun hat, haben es die letzteren hauptsächlich mit der Gemüts- und Charakterbildung zu tun. Deshalb kann aber dieser Unterricht nur dann auf Erfolg rechnen, wenn „die Selbstbeobachtung eine größere Höhe und Ausdehnung des Bewußtseins erhalten, erst eine größere Anzahl von Erfahrungen in der unmittelbaren Anschauung des frisch bewegten Menschenlebens angesammelt" worden ist. Die innere Geschichte bereichert die Welt- und Menschenkenntnis aber nur in dem Maße, als die elementarischen Angelegenheiten für die Vorstellungen der Charaktere, Gemütsbewegungen usw. schon in dem Schüler ausgebildet sind. Für die moralische und religiöse Bildung sind nicht die Vorstellungen, sondern die lebendigen Empfindungen, Strebungen und Gesinnungen das Bedeutsame. Der Unterricht kann nur Vorstellungen mitteilen, kann also viel tun für die religiöse Aufklärung, aber nichts für die sittliche Gesinnung und die religiösen Gefühle. Das Abstrakt-Systematische dieser Unterrichtsgegenstände gehört gar nicht in den Jugendunterricht; denn das Religiöse kann nur im Glauben, nicht im Wissen erfaßt werden, und das Systematische in der Moral ist nicht für das Kind faßbar, sondern erst für den gereiften, mit Lebenserfahrungen und Geschichtskenntnissen versehenen Menschen. „Die Bibel ist, das sollte man nie vergessen, ursprünglich nicht für Kinder,

sondern für Erwachsene geschrieben; als Ganzes kann und will sie kein Kinderbuch sein." Da besonders in Hinsicht der Charaktere der durchgreifende Gegensatz zwischen den Völkern des Orients und Okzidents hervortritt, so muß man „mit der biblischen Geschichte in geeigneter Art die Geschichte anderer religiöser Menschen und andere lyrische Ausflüsse eines religiösen Gemüts verbinden, wozu gegenwärtig die deutsche Literatur sehr schätzenswerte Hilfsmittel bietet".

Aufmerksamkeit und Interesse für den und an dem Unterricht werden gefördert, wenn „man die Unterrichtsvorstellungen schon ursprünglich soviel als möglich in zusammenhängenden Massen erzeugt und im Innern ansammelt"; günstig für diesen Zweck ist die Anordnung im Unterricht, einen Gegenstand längere Zeit ausschließlich zu behandeln und die andern nur wiederholend aufzufrischen. „Jedenfalls suche man", wo dies aus andern Gründen nicht möglich ist, „eine Verbindung der demselben Gebiete angehörenden Unterrichtsvorstellungen zu größeren Massen in anderer Art zu bewerkstelligen; setze das vereinzelt und zerstückelt Begründete durch von Zeit zu Zeit angestellte Überblicke miteinander in Verbindung, festige diese Verbindungen durch Wiederholung dieser Überblicke und erweitere sie durch Anreihung anderer. Aber nicht nur im ganzen und allgemeinen, sondern auch im einzelnen oder für jede Unterrichtsstunde muß man die Konzentration der für die weitere Fortbildung erforderlichen Elemente vermitteln; man halte also den Schüler an, wo dies der Gegenstand irgend gestattet, sich auf den Unterricht vorzubereiten." Hierdurch werden die „früher erworbenen Angelegtheiten, welche als Auffassungskräfte in den gegenwärtigen Unterricht einzugehen geeignet sind, angeregt und infolge hiervon dem Bewußtsein nahe oder gleichsam auf dem Sprunge für dieses Eingehen gehalten, und der Lehrer wird zugleich durch die Resultate der Vorbereitung einen genaueren Maßstab erhalten, wie viel er als sicheres Besitztum bei dem Schüler vorauszusetzen berechtigt ist". Soll durch den Unterricht der Schüler zu einem kenntnisreichen, einsichtigen, selbstdenkenden und, womöglich, die menschliche Erkenntnis selbsttätig erweiternden oder steigernden Menschen gebildet werden, so müssen „nicht nur im kleinen und einzelnen, sondern auch im ganzen und großen die verschiedenen Unterrichtsmassen miteinander in Verbindung" gesetzt werden, „so daß alle für sie möglichen Beziehungen, wo nicht vollständig ausgebildet, doch vorgebildet werden und sie so, auch als innere Angelegtheiten der Seele, wahrhaft zu einem Ganzen verschmelzen. Für das Erstarken der geistigen Kraft, für eine wahrhaft selbsttätige Aneignung und noch mehr für die Begründung einer eigenen Produktivität ist es unerläßliche Grundbedingung, daß die Vorstellungsangelegtheiten in wenige große Massen zueinander gesammelt werden." Erst durch diese „größere Konzentrierung kann ein selbständiges geistiges Leben gewonnen, können Licht und Bewegung von allen Punkten und nach allen Punkten hin verbreitet und durch Anziehung der bildungsfähigen Urvermögen zum Mittelpunkte dieser geistigen Triebkraft eine

höhere Produktivität für dieselbe begründet werden. Man werde also nicht müde, Wiederholungen anzustellen in immer größeren Dimensionen, man gewöhne an übersichtliche Rück- und Vorblicke von immer größerer Ausdehnung, man ebene Straßen und ziehe Kanäle nach allen Seiten hin, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben; man erhebe den Schüler zu einem lebendigen Bewußtsein, daß alle Erkenntnis nur insoweit höheren Wert erhält, als sie irgendwie für das Leben Frucht trägt".

Im gesamten Lernprozeß kann man vier Vorgänge unterscheiden: Analyse, Synthese, Neubilden und Ausbilden. Die Analyse zergliedert das im kindlichen Geiste Vorhandene in seine Elemente mit Rücksicht auf die folgende Synthese; „kann der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler dieselben aus sich selbst und ohne weiteres hinzubringe, so muß der Unterricht dafür sorgen, sei es nun, indem er das einzeln Angelegte zum Bewußtsein weckt und zusammenbringt, oder auch indem er es erst neu erzeugt". Damit aber die Vorstellungen und Gedanken, welche so durch Analyse und Synthese erzeugt worden sind, in der rechten Stärke und für die Dauer erzeugt werden, muß durch die Neu- und Ausbildung für Verstärkung gesorgt werden; „durch die erstere kommt zu den von früher her aufbehaltenen Spuren eine neue hinzu", durch die letztere werden die Spuren befestigt. Die Neubildung ist „beinahe durchgängig eigentlich eine Synthese von früher Gebildetem"; für solche Synthesen ist aber „in jedem Augenblick nur ein gewisses beschränktes Maß von Verknüpfungselementen gegeben", weshalb man die von früheren Synthesen noch vorhandenen Elemente soweit als nötig durch Wiederholungen herbeischaffen muß. Der Gegenstand des Unterrichts soll aufgefaßt und festgehalten werden und nach innen und außen hin weiter fortwirken, selbständige Kombinationen hervorrufen und ein Interesse begründen zum Vorwärtsstreben, sowohl während der Unterrichtszeit selbst, als über dieselbe hinaus. Die Erfolge aller Unterrichtstätigkeiten sind abhängig von der Vollkommenheit des ersten Erfolgs oder der beim Unterricht selbst erzeugten und als Spuren (Angelegtheiten) fortdauernden Entwicklungen; die zunächst vorhergehenden psychischen Entwicklungen müssen daher in angemessener Vollkommenheit im Innern der Seele oder als Angelegtheiten in derselben vorhanden sein. Diese müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterricht hinzugebracht, zum Bewußtsein gesteigert werden; von da aus muß der Unterricht „in stetigem Zusammenhange und langsam fortschreiten und überall vom Besonderen, d. h. von dem beginnen, was der äußeren oder inneren Erfahrung des Schülers vorliegt. Jede Fortbildung auf der Grundlage des geistig Erworbenen erfordert ferner eine gewisse Sicherheit des Besitzes, eine gewisse Gewandtheit im Gebrauche desselben"; man muß daher „in immer neuer Darstellung, Entwicklung, Zergliederung des schon Gelehrten" ausharren, bis man der vollkommenen Aneignung gewiß sein kann. Damit diese Wiederholungen nicht ermüden und zum Überdruß werden, muß der Lehrer das Interesse fortwährend durch den Gebrauch neuer Formen, Gesichtspunkte ꝛc. neu beleben und

das Gefühl des Fortschrittes erzeugen; auch muß er zugleich die selbsttätige Mitwirkung des Schülers soviel als möglich in Anspruch nehmen, indem er das Dargestellte oder Entwickelte selbst einüben, anwenden und in der Richtung der Gegenstände, welche ihn am meisten ansprechen und ihm am geläufigsten sind, verarbeiten läßt. Sehr wichtig für den Lernprozeß ist also, daß der Zögling dem neu Aufzunehmenden die von früheren Auffassungen zurückgebliebenen Spuren hinzubringt; in dem Maße als dies geschieht, wird die neue Auffassung in angemessener Klarheit und Stärke ausgebildet. Diese Aufmerksamkeit kann aus der inneren Stärke und Spannung der entsprechenden Vorstellungsanlagen hervorgehen, oder sie kann vom Lehrer willkürlich durch dargebotene Vorstellungen oder „endlich durch gewisse teils unmittelbar an den Unterricht geknüpfte und an und für sich demselben äußerliche Interessen" hervorgerufen werden. Besonders aber muß „die Anregung durch den Lehrer geeignet sein, die für den Unterricht geforderte Fortentwicklung hervorzubringen: der Unterricht muß, wenn er wahrhaft für den Schüler bildend sein soll, demselben Interesse abgewinnen, ihm irgendwie eine Steigerung, Befriedigung gewähren". Er muß mit Rücksicht darauf langsam und stufenmäßig fortschreiten und fortwährend so viel als möglich die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen; er muß, indem er die geistige Kraft des Schülers anregt, „doch einen gewissen Überschuß derselben für das eigene Weiterstreben übrig lassen".

Zur Vermittlung des Lehrstoffs an den Schüler dient dem Lehrer die Lehrform; „die hauptsächlichste Verschiedenheit in Hinsicht derselben ist die, daß man den Unterrichtsgegenstand entweder den Schüler selbst finden lassen (heuristische) oder fertig geben kann (historisch-dogmatische Lehrform); beide können sich des fragenden (erotematischen) und des vortragenden (akroamatischen) Verfahrens bedienen, und beide können entwickelnd sein. Das unterscheidende Merkmal zwischen beiden Lehrformen liegt darin, daß bei der heuristischen Lehrform das Suchen und Finden durch den Schüler auf Veranlassung des Lehrers geschieht, bei der historisch-dogmatischen bloß durch den Lehrer. Wo die heuristische Lehrform angewandt wird, da muß das Suchen und Finden möglich sein; daher „kann alles Historische oder Positive heuristisch nicht gelehrt werden". Man muß also mit der Anwendung der heuristischen Lehrform recht vorsichtig sein; wenn sie „das Wissen von etwas vorspiegelt, was doch nicht wirklich als Wissen erworben wird, so gibt es dem Schüler einen falschen Maßstab für die Vollkommenheit der Erkenntnis und für die Erfordernisse der Produktivität im Erkennen". Der katechetischen Lehrform darf man „im allgemeinen nicht einen höheren, sondern eher, weil sie dem Schüler weniger Freiheit gestattet, ihn durch die vorgelegten Fragen Schritt vor Schritt gängelt, einen niederen Wert zusprechen". Die Methode des gegenseitigen Unterrichts von Bell und Lancaster kann jeden Schüler in jedem Augenblick „nach dem Standpunkte seines individuellen Fortschrittes und Bedürfnisses" beschäftigen; „das aber ist, wo es eine

mechanische Aneignung gilt, nicht etwas, sondern alles." Der Pestalozzischen Methode ist „die durchgängig selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit eigen"; man hüte sich aber, diese Eigentümlichkeit zu überspannen. Der Methode Jacotots fehlt es an aller Stetigkeit der Abstufung, des Fortschritts, des genauen Ineinandergreifens; dennoch liegt in den Grundgedanken der Konzentration des Unterrichts etwas Wahres, weil dadurch die Assoziation des Wissens unterstützt wird. „Sie ist nur da anwendbar, wo, wie bei der Sprache, das zu Erlernende instinktartig schon früher angeeignet worden ist oder doch jetzt ohne weiteres angeeignet werden kann."

Die Familie ist die natürlichste, einflußreichste und geeignetste Erzieherin; eine gemeinschaftliche und allgemein-gleiche Erziehung aller Kinder von seiten des Staates „ist bei den heutigen Zuständen des Kulturlebens" nicht möglich und nicht wünschenswert; vielmehr möchte sich „die individuell-mannigfaltige Erziehung, wie sie sich an die einzelnen Familienkreise anschließt, als das Förderlichste und Wünschenswerteste erweisen". Dagegen müssen wir uns entschieden dafür erklären, daß das ganze Volk erzogen und in einem Geiste erzogen werde, welcher seiner Eigentümlichkeit gemäß ist; „die Erziehung soll sich in allen ihren Teilen dem Leben des Volkes, seinem lebendigen Vorstellungs- und Empfindungskreise, seiner eigentümlichen praktischen Tätigkeit anschließen", dann wird dieselbe wahre Nationalerziehung sein. Je ausgedehnter und bestimmter sich das Innere des Zöglings ausbildet, desto entschiedener muß seine Individualität hervortreten und die des Erziehers zurücktreten; „der Zögling soll ein selbständiges Glied der menschlichen Gesellschaft werden, sonst würde er seine Bestimmung nicht erreichen, nicht der ganzen Vollkommenheit teilhaftig werden, welcher er fähig ist". Dem Staate kann es nicht gleichgültig sein, in welcher Weise seine zukünftigen Bürger gebildet werden; in ihm sind alle Interessen seiner Bürger, also auch die bezüglich der Erziehung und des Unterrichts, konzentriert. Wenn nun auch eine gemeinschaftliche und allgemein-gleiche Erziehung aller Kinder von seiten des Staates bei den heutigen Zuständen des Kulturlebens nicht möglich und nicht wünschenswert ist, so muß doch eine nationale Erziehung entschieden gefordert werden. Wie der Staat die Pflicht hat, für die Befriedigung dieser Forderung zu sorgen, so muß ihm auch das Recht der obersten Einrichtung und Beaufsichtigung der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zukommen. Wenn die Beaufsichtigung der Volksschulen vom Staate noch der Kirche überlassen wird, so handelt letztere im Dienste des Staates; in diesem Falle müssen aber kräftige Maßregeln für die pädagogische Ausbildung der Geistlichen mit Hilfe von pädagogischen Seminarien getroffen werden.

Die Privaterziehung kann die Individualität des Schülers mehr berücksichtigen; die Schulerziehung dagegen dient mehr der Charakterbildung durch die Macht des Beispiels und der Gewöhnung, den Umgang und die Unterordnung unter die Autorität, sie erzieht eigent-

lich für die Gesellschaft. Die Volkskreise, welche in der Volksschule ihre Bildung empfangen, wollen durch das in ihnen Volkstümliche auf das Volk mit Bewußtsein und Einsicht einwirken; das Vaterländische und Gegenwärtige steht in ihrem Unterricht im Vordergrund. Da die Kinder aus den höheren Kreisen in Hinsicht auf ihre formale und materielle Bildung beim Eintritt in die Schule verschieden sind von den Kindern der niederen Kreise und die ersteren während des Unterrichts viel mehr Unterstützung seitens des Hauses genießen, so kann der Unterricht bei den ersteren viel schneller fortschreiten als bei den letzteren; bei den ersteren kann „die Elementarschule bis zum zehnten Jahre mehr leisten als bei den letzteren bis zum vierzehnten". Aus diesen Gründen ist nicht bloß eine Trennung notwendig, sondern auch die Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffs, die Methode, beider Elementarschulen sind verschieden. Die Grundidee der Bürgerschule (Realschule) ist die Vorbereitung zur geistigen Wirksamkeit auf die äußere Welt; den Mittelpunkt ihres Unterrichts bilden die neueren Sprachen, die Naturwissenschaft und die Mathematik. „Die Grundidee der Gymnasien ist die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt"; den Mittelpunkt dieses Unterrichts bilden die alten Sprachen. Für die Mädchen der mittleren und höheren Stände sind besondere Mädchenschulen nötig, „nicht nur um der Gefahren willen, welche bei der Verfrühung der Kultur und der Kulturverderbnis in diesen Ständen aus einem so langen Zusammensein, wie es die Schule mit sich bringt, hervorgehen würden, sondern auch, weil die künftige Bestimmung der beiden Geschlechter, wie die geistige und gemütliche Entwicklung derselben hier eine so durchaus verschiedene ist, daß eine Vereinigung, selbst nur eine teilweise, entschieden unangemessen sein würde". Dem Unterricht in weiblichen Handarbeiten in enger Verbindung mit dem Unterricht im Zeichnen, sowie in Haushaltungskenntnis und Wartung und Pflege der Kinder muß besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; die Unterweisung in den letztgenannten Gegenständen, zu welcher viele Übung gehört, muß man allerdings der Familie zuweisen, aber vorbereiten kann die Schule auch hierin durch geeigneten Unterricht.

Die Ausbildung der Lehrer muß durch besondere Fachschulen geschehen. Der pädagogische Unterricht muß auf die Kenntnis der menschlichen Seele aufgebaut und müssen demselben die Reflexionen über die didaktischen Verhältnisse der Unterrichtsgegenstände zugefügt werden; sodann müssen die Zöglinge auch lernen, sich selbständig aus Büchern oder aus der Natur zu belehren und das durch diese Belehrung Erworbene in selbständig gebildeter Form vorzutragen. Haben sie so die Unterrichtsgegenstände wissenschaftlich und methodisch erfaßt, so lasse man sie auch darin unterrichten. Für höchst zweckwidrig müssen wir es erklären, Seminarien für Landschulen in großen Städten anzulegen; denn die Zöglinge werden durch den gesellschaftlichen Verkehr daselbst den Kreisen ihrer späteren Wirksamkeit entfremdet. Die Ausbildung der Lehrer an höheren

Schulen muß schon auf der Universität beginnen und in pädagogischen Seminarien fortgesetzt werden; auf der ersteren wird die wissenschaftliche, auf den letzteren die praktische Pädagogik gelehrt. Die Seminarien müssen daher mit bestimmten Schulen in Verbindung gesetzt werden, in welchen die Seminaristen unter Aufsicht unterrichten und hospitieren können; sie erhalten praktische Belehrungen, werden in alle Geschäfte des Schulmannes eingeführt, erhalten einzelne Schüler zur besonderen Erziehung u. dgl.

Benekes Pädagogik ist eine wissenschaftlich-systematische Bearbeitung der vor ihm von Comenius bis Pestalozzi und nach Pestalozzi aufgestellten pädagogischen Lehren vom Standpunkte seiner Psychologie und Ethik; von diesen Wissenschaften aus verfolgt er die beobachteten Entwicklungsformen bis zu ihren Grundelementen, begründet und verknüpft sie, sucht das Ziel und Mittel und Wege zur Darreichung derselben. Er kennt nur die Menschennatur und ihre Entwicklung; er weiß nichts von der Erbsünde und infolgedessen auch nichts von einem Brechen des Willens. Daher galt sie den Kirchenpädagogen für verderblich und gefährlich; man warnte vor ihr namentlich die Volksschullehrer. Es ist ein Verdienst Benekes, den Entwicklungsgedanken in der Pädagogik deutlich zum Ausdruck gebracht zu haben; es ist ebenso ein Verdienst Benekes, die Bedeutung der körperlichen Erziehung recht gewürdigt zu haben. Eine Reihe streitiger Fragen auf dem Gebiete der Pädagogik hat er kritisch erörtert; besonders hat er sich um die Begründung der pädagogischen Pathologie verdient gemacht. Denn in seinen Schriften finden sich zahlreiche Stellen, in denen er Entstehung, Wesen, Verhütung und Heilung von Kinderfehlern bespricht; allerdings führt er, entsprechend seinen psychologischen Anschauungen, alle Seelenkrankheiten auf seelische Ursachen zurück. Auch kann man mit ihm nicht alle Fehler der Kinder als Krankheit bezeichnen; viele sind Erziehungsfehler. Aber er spricht aus, daß nicht das ausgebildete Übel das Objekt der Heilbestrebungen sein darf, sondern daß der Schwerpunkt ärztlicher Bemühungen in die Periode anscheinend vollkommener Gesundheit verlegt werden muß, wodurch eine Vereinigung ärztlicher und erzieherischer Tätigkeit notwendig wird.

Neben Locke hat Beneke besonders nahe Beziehungen zu Pestalozzi; er hat seine Schriften und die über ihn eingehend studiert. Er hebt besonders Pestalozzis Verdienste bezüglich der Betonung der Anschaulichkeit des Unterrichts in der Zahlen- und Formenlehre hervor, will aber nichts von Pestalozzis Quadraten und Rechtecken, wie auch von Herbarts Dreiecken im ABC der Anschauung wissen, da hierdurch etwas Fremdartiges in die Anschauungen hineingetragen werde, was in der Natur nicht vorkomme. „Der Schwerpunkt der Pestalozzischen Bestrebungen liegt darin, daß Pestalozzi die durchgängig selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit forderte. Die einfachen Elemente sollten für jeden Unterrichtsgegenstand klar und erschöpfend in ihrer natürlichen Reihenfolge dargestellt und ange-

wandt werden." Dagegen kann Beneke der Pestalozzischen Methode an sich nicht absolute Wirksamkeit und allgemeine Gültigkeit zuschreiben; denn die selbsttätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit sei eben nicht bei allen Unterrichtsgegenständen, z. B. nicht bei den Realien und der Religion, immer möglich. Da man das auch bei diesen Unterrichtsgegenständen, deren Natur es nicht zuläßt, doch versuchte, kam man auf Künsteleien, wie z. B. Zeller in Königsberg, der die Kinder erst zu Heiden, dann zu Juden und endlich zu Christen machen wollte. Weiterhin warnte Beneke vor zu weit getriebener Anwendung der Analyse und Heuristik, wie sie sich besonders in dem „Buch der Mütter" findet; denn dadurch wird das Objekt zu sehr zerstückelt und die geistige Lebendigkeit und Beweglichkeit des Unterrichts zu sehr beeinträchtigt.

20. Bei den Philosophen und Dichtern, welche die Pädagogik zum Gegenstand ihrer Betrachtung gemacht haben, ist sie dieses nur infolge des allgemeinen Interesses, das sie als Denker und Dichter dem Entwicklungsgang des menschlichen Kultur- und Geisteslebens entgegenbrachten, geworden; bei Herbart dagegen ist die Pädagogik ein integrierender Teil der Philosophie, in welchem, wie in der Politik, die allgemeinen Lehren der Psychologie und Ethik zur praktischen Anwendung kommen sollten. Die wissenschaftliche Notwendigkeit war es also, welche ihn zur eingehenden Beschäftigung mit der Pädagogik antrieb und ihn bewog, deren Aufgaben systematisch zu durchdenken und zu bearbeiten. Er brachte aber diesem Gegenstande noch ein besonderes Interesse entgegen, da ihm hier eine reiche Erfahrung aus seinen Lehr- und Wanderjahren zu Gebote stand und er diese auch später noch als Universitätslehrer zu erweitern suchte. Im Jahre 1797 wurde er, noch bevor er seine akademischen Studien vollendet hatte, Erzieher und Lehrer dreier Knaben des Landvogts von Steiger in Interlaken; er hoffte gerade aus dieser pädagogischen Tätigkeit einen großen Gewinn für seine philosophische Ausbildung zu ziehen. Und in der Tat boten ihm die Verhältnisse hier ein reiches Beobachtungsfeld; seine tägliche Beschäftigung mit der Entwicklung der individuellen Kinderseelen veranlaßte ihn, seine schon gefaßten philosophischen Ansichten zu prüfen und neue Gesichtspunkte für dieselben aufzufinden. Der Boden, den er zu bearbeiten hatte, war von Natur gut; aber er war durch langes Brachliegen hart und fest geworden. Zur Bearbeitung desselben aber standen ihm alle nur wünschenswerten Mittel zur Verfügung; es war ihm einerseits in der Ausführung seiner Arbeit völlig freie Hand gelassen, und anderseits brachten die Eltern derselben ein volles Interesse entgegen. So war alles für den Erzieher geeignet, die mannigfaltigsten pädagogischen Erfahrungen zu machen und sie denkend zu verarbeiten; er konnte seine Erfahrungen, wie es in Herbarts Wesen lag, absichtlich und planmäßig machen, und da er über die Ergebnisse dem Vater schriftlich Bericht erstatten mußte, so war er zur wissenschaftlichen Bearbeitung derselben genötigt. Er faßte seine Erziehertätigkeit

vom ethischen Gesichtspunkt ins Auge; was nicht zur sittlichen Bildung diente, schien ihm für die Erziehung wertlos. Er erkannte, daß die Erziehung keine Naturkräfte schaffen, sondern nur die vorhandenen bilden könne; darum erforschte er mit aller Gründlichkeit und Sorgsamkeit den inneren Zustand seiner Zöglinge, um die Anlagen und Kräfte sowie die Gesetze ihrer Entwicklung kennen zu lernen. An die Individualität seiner Zöglinge schloß er sich so eng als möglich an und wählte dementsprechend die Mittel und Wege, die für ihren Entwicklungsgang am geeignetsten waren. Das Sittliche ist für ihn der Endzweck der Erziehung, der nur durch Verfolgung eines bestimmten Planes erreicht werden kann; das Hauptgewicht der Erziehung legt er auf den Unterricht. „Der Unterricht", so sagt er in einem Bericht an Herrn von Steiger, „soll an die bisherigen Arbeiten der Schüler anknüpfen, Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigen, um die Aufmerksamkeit zu erhalten und die Belehrung in vielfach veränderter Gestalt zu geben." Um diese Anknüpfungspunkte zu finden, stellte er die Wiederholung von immer neuen Gesichtspunkten an; durch die letztere Maßregel wurde die Ermüdung verhindert. Das Neue, was er in faßlicher Form darbot, brachte er mit dem Alten in Verbindung und ließ es nach Erfassung durch den Schüler mündlich oder schriftlich darstellen; es fand kein Weitergehen statt, als bis der gewonnene Boden fest und sicher war. Was der Schüler so selbsttätig erarbeitet hatte, das wurde ihm durch lange Anwendung vertraut gemacht. Um mit seinem eigenen Interesse dem des Schülers möglichst nahe zu bleiben und so den Gegenständen des Unterrichts die größte Sorgfalt, Lebhaftigkeit und Wärme entgegenzubringen, suchte er seine Arbeiten soviel als möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge ausmachten, auch ihn vorzugsweise beschäftigten. „Es schadet vielleicht beim Lehrer noch mehr als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außerhalb der Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin und her gerissen wird"; es liegt auch viel daran, daß der Lehrer sich durch den Unterricht nicht erschöpft, sondern immer noch eine Quelle neuer Belehrung sein kann. Den Sprachunterricht setzte er in Verbindung mit der Geschichte und diese mit dem Moral-Religionsunterricht, die Naturwissenschaft mit der Mathematik; in der Geographie ging er von der Umgebung aus und betonte die vergleichenden Momente.

Bei der Art und Weise, wie Herbart seine Aufgabe auf- und erfaßte und zu lösen suchte und mit seinen eigenen Studien in Zusammenhang brachte, und bei seiner philosophischen Natur konnte es nicht ausbleiben, daß daraus eine pädagogische Theorie hervorging, die im engsten Zusammenhange mit der Psychologie und Philosophie stand; in den „Berichten" finden wir in der Tat schon die Grundgedanken der Pädagogik Herbarts. Er bringt darin die oben angeführten Gedanken zum Ausdruck, spricht von der Vielseitigkeit des Interesses, von dem festen Plan, welcher der Erziehung zugrunde liegen müsse u. dgl. Er konnte sich bei diesen

pädagogischen Studien weder mit den Ansichten der Pietisten noch mit denen der Philanthropen, noch mit denen der Humanisten befreunden, weil er der Erziehung ein anderes Ziel setzen mußte; am meisten wußte er sich in Übereinstimmung mit Pestalozzi, den er 1797 zufällig in Zürich kennen lernte und 1799 in Burgdorf besuchte. Was er als die Grundlage eines fruchtbringenden Unterrichts erkannt hatte, das klare Auffassen und eine vollkommene Regelmäßigkeit der Reihenfolge in den einzelnen Übungen, das fand er hier bei Pestalozzi; hier kam ihm der Zusammenhang zwischen Psychologie und Pädagogik zur vollen Klarheit. 1802 erschien von Herbart ein Aufsatz: Über Pestalozzis neueste Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte"; „das Buch", so sagt er, „gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtung der untersten Schulen und auf Eltern von den untersten Ständen Einfluß haben und die seine künftigen wirklichen Schulbücher würden vorbereiten können." Er spricht von dem Inhalte der Schrift mit der größten Anerkennung; er hebt hervor, daß die Übung in der Anschauung das Allererste für die Bildung sei, daß sie von manchen schon empfohlen, aber erst von Pestalozzi als Fundament des Unterrichts auch in der niedrigsten Volksschule gefordert worden sei. „Den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck"; hier liegen auch die Grundlagen der sittlichen Bildung. Allerdings reichen dazu Pestalozzis Übungen lange nicht hin; „dennoch ist hier die Richtung angegeben, wohinaus zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll." Das „Gefühl des klaren Auffassens" erschien Herbart als die „Wiege der Lerntätigkeit; eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge" war ihm „das größte Ideal, worin" er „das Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern". In demselben Jahre erschien im Anschluß an diese Erörterungen Herbarts Schrift: „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" (1802), welcher sich noch eine Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" anschloß. Das, was Pestalozzi für den Volksschulunterricht gefunden hatte, das wollte Herbart auch dem höheren Unterricht zugänglich machen; es kam ihm dabei darauf an, nicht nur zu zeigen, wie das ABC der Anschauung den mathematischen Unterricht vorbereite, welche Bedeutung ihm in der Erziehung zukomme und wie ihm der nötige Raum geschafft werden könne, sondern auch die Bemühungen Pestalozzis um bestimmte Reihenfolgen des Unterrichts weiterzuführen und einen allgemeinen Lehrplan zu gewinnen. Statt des Vierecks wählte jedoch Herbart das rechtwinklige Dreieck zur Grundlage des ABCs der Anschauung, weil die Trigonometrie sich aus diesem die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke schafft. Die „ästhetische Darstellung der Welt" bezeichnet die gefühlvolle, Teilnahme erregende Vorführung des Menschlichen in Poesie und Menschheitsgeschichte mit Beurteilung nach den von ihm aufgestellten ästhetisch-sittlichen Ideen als das Hauptgeschäft der Erziehung; dadurch soll in dem Kinde ein

durch die Ideen zusammengehaltener und erklärter Gedankenkreis entstehen, der unmittelbar zum moralischen Handeln führt. Der Hauptgedanke der Schrift ist also, das moralische Handeln als Erzeugnis der „ästhetischen" Gedankenbildung hinzustellen; Herbarts Hauptbemühen geht daher darauf hinaus, das psychologische Wesen der Sittlichkeit in dem ihm eigenen genetischen Sinne auseinanderzusetzen, wodurch zugleich die bevorzugte methodische Stellung der Ausbildung des Gedankenkreises in der Erziehungsarbeit gegenüber anderen Erziehungsmaßregeln gerechtfertigt wird. Der Zusammenhang mit Schiller ist hier nicht zu verkennen; wie bei Schiller, so soll auch bei Herbart durch die Bildung des Sinns für das Schöne der jugendliche Geist für das Sittlich-Schöne empfänglich gemacht werden.

Unterdessen hatte Herbart sein Amt als Universitätslehrer in Göttingen angetreten und hielt hier sofort Vorlesungen über Pädagogik; dabei empfahl er ganz besonders „Niemeyers Grundsätze der Erziehung" zum Studium, weil dieses Buch die Summe der damaligen Pädagogik deutlich und konzentriert enthalte; eine Frucht dieser Vorlesnngen war die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (1806). Hand in Hand mit diesen pädagogischen Studien gingen bei Herbart die philosophischen, besonders die psychologischen und ethischen, deren Ergebnisse wieder in der Pädagogik zur Anwendung kamen; in der durchgreifenden Abhängigkeit seiner pädagogischen Erörterungen von Psychologie und Ethik liegt der innerste Nerv derselben. Die Charakterstärke der Sittlichkeit wurde von seiner Ethik als Zweck der Erziehung hingestellt, und die Psychologie gibt dem erziehenden Unterricht die Mittel, diese Charakterstärke in dem ganzen Gedankenkreise des Menschen sicher zu begründen. Die Erläuterungen der Hauptbegriffe waren in der „Allgemeinen Pädagogik" kurz und aphoristisch, nur einzelnes wurde ausführlich dargestellt; die spezielle Ausführung für praktische Zwecke sollte in einer Reihe von Monographien geschehen. Aus diesem Grunde war ihre Wirkung auch gering, zumal andere gleichzeitig neu oder in neuer Auflage erschienene Werke wie Niemeyers Grundsätze, Schwarz' Lehrbuch, J. Pauls Levana, Stephanis System der öffentlichen Erziehung und besonders die Pestalozzi-Literatur die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf sich zogen. Nachdem 1809 Herbart nach Königsberg übergesiedelt war, gründete er ein pädagogisches Seminar; es sollte dies eine Anstalt sein, „wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht und worin den Lernenden zur eigenen Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt würde." Es sollten darin „Knaben und Jünglinge von verschiedenem Alter, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten" und von verschiedener sittlicher Qualität von gebildeten Erziehern erzogen und unterrichtet werden; hier sollten diese pädagogischen Theorien erprobt, bestätigt oder widerlegt, ergänzt und vervollständigt werden. „Zweitens würden die noch Unge-

übten, welche soeben erst den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung befragt und dadurch belehrt werden; sie würden sich in einzelnen Zweigen des Unterrichts zu versuchen und anzugeben haben, wie sie sich diese in Verbindung dächten mit einer vollständigen Erziehung." „Der Vortrag der bloßen Pädagogik", so sagt Herbart in dem Plane zu dem pädagogischen Seminar, „für sich allein vermag wenig; um einem vorhandenen Erziehertalent eine feste Richtung auf die nötigen Hilfsmittel zu geben, dazu gehören ausgebreitete philosophische Studien und ausgezeichnete Gelegenheiten, um in Mathematik, Geschichte und Sprachen bedeutende Kenntnisse zu erlangen." Die Erziehungsanstalt, welche für das pädagogische Seminar hergestellt wurde, blieb in der engsten Verbindung mit der Familie; aber der Plan, die Seminaristen zugleich als Erzieher in Privathäusern unterzubringen, kam nicht zur Ausführung. Die fortgesetzten psychologischen und ethischen Studien sollten der Pädagogik ein festeres Fundament geben, da er überzeugt war, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in dem pädagogischen Wissen vom Mangel einer für die Pädagogik fruchtbaren Psychologie und Ethik herrühren. Nachdem er diese Studien im ganzen abgeschlossen hatte, bearbeitete er als Universitätsprofessor in Göttingen den „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835), welches Werk eine Ergänzung der „Allgemeinen Pädagogik" sein sollte; indem es das Besondere mehr berücksichtigt als diese; in der zweiten Auflage (1841) wurden aber die Hauptbegriffe der „Allgemeinen Pädagogik" auch in den „Umriß" aufgenommen und das Psychologische mehr berücksichtigt. Während Herbart beim Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik" seine psychologischen und ethischen Theorien noch nicht ausgebildet hatte und also auch die Pädagogik in ihnen noch nicht fest begründen konnte, ist dies beim „Umriß" der Fall; er ist daher als sein pädagogisches Hauptwerk zu betrachten.

„Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie; jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse. Die Pädagogik darf keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit!" Die Pädagogik ist also abhängig von der Erfahrung; aber diese genügt nicht und zwar um so weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn die Abstraktionen aus früheren Beobachtungen verlieren allmählich den Kreis, worin sie gültig waren, und ein jeder erfährt nur, was er versucht. Aus einer Erfahrung lernt man nichts und aus zerstreuten Beobachtungen ebenso wenig; man muß vielmehr denselben Versuch zwanzigmal wiederholen, ehe er ein Resultat gibt, das nun noch von den entgegengesetzten Theorien verschieden ausgelegt wird. Auch ist ein Versuch nicht geendigt, ehe die Rückstände genau geprüft sind; „die Rückstände der pädagogischen Experimente aber sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum

für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben. Wann ist man nun wohl ein erfahrener Erzieher, und aus wieviel Erfahrungen und mit wieviel Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? Es dürfte daher wohl besser sein, wenn sich die Pädagogik so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden." Zu der gewöhnlichen Erfahrung muß also die wissenschaftliche Erfahrung vermittelst Experiments hinzutreten; daher muß sich die Pädagogik als Wissenschaft außer auf Erfahrung noch auf Psychologie und Ethik gründen. „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf; aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mitteilen. Und ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht!"

Von der Erziehung als Wissenschaft muß man unterscheiden die *Kunst der Erziehung*. Der Inhalt einer Wissenschaft ist „die Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen und womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen"; die Kunst dagegen ist „eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen — philosophisches Denken; die Kunst erfordert stets Handeln, nur den Resultaten jener gemäß. Es gibt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf sie machen sollte, vorherbestimmt hatte." Die Kunst des Erziehers erfordert nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters, sondern einen Künstler; es ist eine Einbildung zu meinen, Erzieher zu sein, weil man Vater, Mutter, Staatsmann oder Gelehrter ist! Zum Erzieher gehört eine genaue Kenntnis der menschlichen Natur, die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen, die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung steht; damit muß der Erzieher noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden.

„Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die *Aufgabe der Erzieher* als eine einzige aufzufassen"; das ist die Vorbedingung für die einheitliche Auffassung und die einheitliche methodische Ausführung der Erziehung. Als eine solche einzige Aufgabe des Erziehens und somit als *Zweck der*

Erziehung erscheint die Moralität, die Tugend; Moralität ist das Streben nach Verwirklichung der Idee der inneren Freiheit, „Tugend ist die einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit, sie ist Verbindung der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen". Die Moralität ist die Bestimmung des Willens als des Gehorchenden durch den auf die Willensverhältnisse gerichteten sittlichen Geschmack als den Gebietenden; sie hat diesen Geschmack durch den Unterricht zu bilden und zu einer Macht in der Seele zu machen und dann den Willen in den Stand zu setzen, nach Maßgabe des Geschmacks seine Richtung im Handeln zu nehmen. In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur muß man fordern, daß keine der andern hinderlich sei, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen soll; als den höchsten Zweck, dem sie alle im Leben dienen sollen, bezeichnet man die Tugend. „Die Individualität kommt der Tugend näher, je mehr sie sich in der Gestalt des gleichschwebend vielseitigen Interesses offenbart, welche schon an sich der Idee der Vollkommenheit entspricht." Zweck der Erziehung ist die Tugend oder die Sittlichkeit im weitesten Sinne; sie umschließt sowohl das Eigen- als das Gemeinschaftsleben und im ersteren sowohl die körperliche wie die geistige (wissenschaftliche, sittliche, ästhetische und religiöse) Ausbildung. Der Mensch soll sich zum höchsten Vernunftbewußtsein hindurcharbeiten; er soll eine vernunftbeherrschte Persönlichkeit werden, wenn er eine tugendhafte sein will. Denn nur dadurch gelangt er zur inneren Freiheit; diese aber ist der Grundstein des sittlichen Lebens. Die innere Freiheit aber ist ein konsequentes und beharrliches Handeln nach vernünftigen Grundsätzen; das aber ist das, was man „Charakterstärke der Sittlichkeit" nennt. Die harmonische und vielseitige Entwicklung der Individualität muß dabei gewahrt werden; der Erzieher soll die Individualität so unberührt wie möglich lassen. „Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern derselben Art; die unterscheidenden Merkmale nennt man oft den individuellen Charakter." Der Charakter wird bestimmt durch den Willen; „was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist, das ist der Wille; die Art der Entschlossenheit ist der Charakter." Immer wird „die reinste, gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besonderen Menschen zeigen"; ja die Individualität muß hervortreten, „damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde". Die Individualität wird durch die Anlage bedingt; sie wird durch die „Einkörperung" des geistigen Wesens bestimmt. Sie besteht nicht „in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer formalen Eigenheit, welche bei Individuen graderweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer wechselt". Das Ideal einer sittlichen Individualität ist innere Herrschaft und gesicherte Ruhe; ihre Befriedigung findet sie in den Gebieten der religiösen Betätigung der Spekulation und des Geschmacks.

Die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille; es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen. „Die allgemeine Pädagogik gliedert sich daher nach den Haupttätigkeiten der pädagogischen Kunst in die Lehre von der Bildung der Einsicht (Unterricht) und die von der Bildung des Willens (Zucht). Die Sorge für die körperliche Gesundheit, so wichtig sie auch immerhin für die Charakterbildung ist, gehört nicht in die Pädagogik, welcher dazu selbst die Prinzipien fehlen." Aber um beide Erziehungstätigkeiten möglich zu machen, müssen den Kindern in den Erziehungsjahren Beschränkungen gesetzt werden, was die Regierung zu besorgen hat; sie tritt als dritte Haupttätigkeit der pädagogischen Kunst neben Unterricht und Zucht.

Die Regierung hat den Zweck, das Kind äußerlich zu leiten; sie ist namentlich in der früheren Kindheit erforderlich, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. „Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig daher jedes sittlichen Verhältnisses"; statt eines echten Willens entwickelt sich in ihm zunächst ein wilder Ungestüm, welcher unterworfen werden muß; dies geschieht durch die Regierung. Der Zweck der Regierung liegt demnach in der Gegenwart, während die Zucht den zukünftigen Erwachsenen im Auge hat; sie soll Ordnung schaffen, ist also eigentlich keine Veranstaltung zum Zwecke der eigentlichen Erziehung und Bildung. Aber weil sie die äußeren Bedingungen schafft, unter denen Unterricht und Zucht in Gang kommen und darin erhalten werden können, so tritt sie mit beiden in die innigste Beziehung. Regieren ist also zwar das zuerst Nötige; aber sie soll sich, wenn möglich, mit der Zucht verbinden und möglichst früh durch diese ersetzt werden; die Trennung dieser beiden Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen will, was er tut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfen. Vorausgesetzt wird die nötige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen. „Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen", wobei dem Bedürfnis körperlicher Bewegung Genüge geschehen muß; „dabei wird noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen". Allerdings nimmt „bei vorrückendem Alter ein immer größerer Teil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Übungen an; alsdann darf das nötige Gegengewicht der Erholung nicht vernachlässigt werden. Den Beschäftigungen schließt sich die Aufsicht an und mit ihr ein mannigfaltiges Ge- und Verbieten"; auch bei der strengsten Aufsicht muß noch Raum für die Freiheit bleiben. „Da die Aufsicht nicht bis zum fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nötig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben"; es ist das, was man gewöhnlich Disziplin zu nennen pflegt, wozu Drohung und Strafe gehören. „Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein,

daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden." Mehr als harte Mittel sichern jedoch Autorität und Liebe die Regierung; zur Autorität gehört innere und äußere Überlegenheit, „und Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden. Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich; der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, d. h. er selbst muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst"; auf der Stufe der Regierung gelangt allerdings der Zögling hierzu noch nicht.

Die wichtigste Erziehungstätigkeit kommt dem Unterricht zu; er muß den Zögling auf die Stufe heben, daß das Sittliche in ihm die Führung erhält. Das kann derselbe deshalb, weil alles geistige und sittliche Leben in dem Ganzen von Vorstellungen, im Gedankenkreis, seinen Sitz hat; die Erziehung hat also den Gedankenkreis so zu bestimmen, daß sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebe. „Von den Beschäftigungen, worauf die Erziehung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Teil dar; er hat mit der Zucht das gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt." Doch nicht aller Unterricht ist pädagogisch, sondern nur der erziehende Unterricht; dieser übt einen bestimmenden Einfluß auf die Entwicklung und die innere Ausgestaltung des Vorstellungs- und Gedankenkreises aus; in diesen aber wurzelt das Wollen, die geistige und sittliche Bildung. Es ist demnach auch nicht gleichgültig, was gelehrt wird; „hierdurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Erziehung des Kindes, indem es für diese ziemlich einerlei ist, womit man beschäftigt, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt wird. Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt; diese soll er vermehren, nicht vermindern, er soll veredeln, nicht verschlechtern."

„Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar im Begriffe der Tugend; allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses angeben". Denn bei dem unentwickelten Zögling, bei dem alles noch fragmentarisch ist, kann man an eine einigermaßen mögliche Erreichbarkeit des obersten und letzten Endzwecks nicht denken; man muß also einen Begriff suchen, der einen Zweck ausdrückt, welcher dem obersten Endzweck nach Seiten der Einsicht und des Wollens dienstbar ist und seine Erreichung in der Zukunft vermittelt; das ist der Begriff: „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses". Denn der Unterricht soll den Gedankenkreis so bestimmen, daß sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebt; die Bestimmung des Gedankenkreises aber hat durch Belebung eines vielseitigen und dabei gleichschwebenden Interesses zu geschehen. „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; denn diese darf bei dem bloßen Wissen

nicht stehen bleiben, sondern muß nach Festhalten, Vervollkommnung, Erweiterung und Anerkennung streben." Das Interesse ist noch kein Begehren, aber bei der leisesten Veranlassung geht es in die Begehrung, resp. Handlung oder Tat über. Durch den Unterricht muß der Zögling dahin gebracht werden, daß er sich als Erwachsener ein im Dienst der Sittlichkeit stehendes Ziel setzen und darnach streben kann. Die geistige Tätigkeit ist aber mannigfaltig, das menschliche Streben ist vielseitig; das Interesse geht daher aus einem reichen Vorstellungsleben, das die Möglichkeit recht mannigfaltigen Begehrens in sich trägt, hervor; die gesellschaftliche Pflicht verbietet allerdings die Vielgeschäftigkeit, sie „fordert dagegen im allgemeinen die Empfänglichkeit eines jeden für die Leistungen der übrigen. Das Interesse soll also viele Seiten darbieten, wo es getroffen werden könne, ohne daß man unmittelbar bestimmen könne, wie viele und welche?" Aber da das Interesse die Quelle des menschlichen Lebens ist, so besteht darin, daß man solcher Quellen recht viele öffne und sie reichlich und ungehindert fließen lasse, die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken und die Geselligkeit zu ernähren; daher muß „Vielseitigkeit" des Interesses angestrebt werden. „Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns keine mehr als die andern interessieren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle (nach der Idee der Vollkommenheit), noch das Prädikat hinzu: ‚gleichschwebende Vielseitigkeit'." Das Interesse muß ein unmittelbares sein, denn das mittelbare führt zum Egoismus oder wenigstens zur Einseitigkeit; „den Egoisten interessiert alles nur insoweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt", und der Einseitige „bezieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt". Aber „nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit. Tugend ist die Eigenschaft der Person, Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält."

Die Interessen, denen der Unterricht den Schüler zuwenden und den diese dann zur Selbsttätigkeit hinführen sollen, gliedern sich in die *Interessen der Erkenntnis* und der *Teilnahme*. „Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch *Erfahrung* und zur Teilnahme durch *Umgang*; da Erfahrung und Umgang aber eng begrenzt sind, so bedürfen sie der Ergänzung durch den Unterricht, der sich ihnen anschließen muß. Aus der Erfahrung kommen die Kenntnisse der Natur, aus dem Umgang die Gesinnungen gegen die Menschen; der Unterricht soll hier weiter arbeiten, ergänzen und verbessern", sich den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, anschließen. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturerkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesses der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft, so ist

alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet. Die Erkenntnis geht entweder auf das Mannigfaltige der Erfahrung (empirisches Interesse), oder auf dessen Gesetzmäßigkeit (spekulatives Interesse), oder endlich auf dessen ästhetische Verhältnisse (ästhetisches Interesse); die Teilnahme richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen (sympathisches Interesse) oder auf die Gesellschaft (soziales Interesse) oder endlich auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen, zu Gott (religiöses Interesse).

Die Interessen der Erfahrung werden im Unterricht durch die natur- und menschenkundlichen Lehrgegenstände (Realien) gepflegt; sie haben den unstreitigen Vorzug der leichtesten Anknüpfung, weil ihnen wenigstens teilweise die aus Erfahrung und Umgang stammenden Vorstellungen der Zöglinge entgegenkommen, welche daher das unmittelbare Interesse des Zöglings in Anspruch nehmen. Die Interessen des Umgangs werden durch die Gesinnungsstoffe gepflegt; da diese mit dem Ziele des Unterrichts, mit der Sittlichkeit, in direkter Beziehung stehen, so müssen sie die Hauptgegenstände des Unterrichts ausmachen. Die „ästhetische Darstellung der Welt", d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung ist das Hauptgeschäft, das Ideal der Erziehung; es muß daher dafür gesorgt werden, daß in jedem von uns die ganze „Vergangenheit lebe, daß folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei, und daß ebendeshalb der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehört, die es geben kann". Diesen „ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche" muß nun die Menschheit, wenn sie das Höchste tun will, was sie kann, „dem jungen Nachwuchs konzentriert" darbieten; aus diesem „allgemeinen Vorrat" muß nach dem Spruche: „Prüfet alles und das Beste behaltet", eine Auswahl getroffen werden, „wie sie dem Zwecke, zur Tugend zu bilden, entspricht." Die Empfänglichkeit für diesen historischen Lehrstoff „modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters"; es muß daher ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuen stattfinden. Der Erzieher, der diesem Winke folgt, wird dann in dem „nachahmenden Fortschritt seines Zöglings eine Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit erblicken". Von diesen Gesichtspunkten aus bezeichnet Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt", d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung, als das Hauptgeschäft, als das Ideal der Erziehung; denn „für den werdenden Menschen kann nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sein". Es müssen daher große „klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen" in chronologischem Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren, höheren zusammenhängend auf-

tretend der Betrachtung zugrunde gelegt werden; „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert", weil sie das Interesse nicht in Anspruch nehmen. Die Vielseitigkeit des Interesses wird in demselben Verhältnisse vorhanden sein, in welchem sich der Zögling einer solchen Geistesbildung annähert, worin alle Interessen mit gleicher Energie sich regen; der Unterricht muß sich daher vor allen Einseitigkeiten hüten. „Die Reihe der Erkenntnisse fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und den nächsten Erfahrungen, kurz beim ABC der Sinne"; der Anfangspunkt der Reihe der Teilnahme kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen, man muß daher zur Zeitreihe der Geschichte greifen, die von den Anfängen der Kultur bis zur Gegenwart führt. Daher stehen die Gesinnungsstoffe in der engsten Beziehung zu dem geschichtlichen Lehrstoff; sie werden aus ihm entnommen. Die Sprachen interessieren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken; sie sind an und für sich eine Last, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird. Für sich betrachtet sind Zeichen aber selbst Sachen, die sich gleich diesen wahrnehmen, anschauen und klar auffassen und unterrichtlich bearbeiten lassen. Die Formen interessieren auch nicht bloß unmittelbar, sondern es wird bei ihnen gleichfalls auf Anwendung gerechnet; sie müssen von den Sachen durch anschauliche Abstraktion gewonnen werden.

Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen, diese Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden. Wie nun Erfahrung und Umgang, so muß auch das Frühergelernte durch den späteren Unterricht ergänzt werden; dies aber setzt eine solche Anlage des ganzen Unterrichts voraus, daß immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll. Auch müssen die so bearbeiteten kleinen Gruppen unter sich assoziiert werden; denn „man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzunehmen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt". Daher müssen die verschiedenen *Lehrgegenstände* zueinander in *Beziehung* gesetzt und alle die angegebenen Forderungen im einzelnen bei ihnen beachtet werden; es müssen „die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, auf das genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen". Dabei wird es sich aber „zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist". Da zur Charakterbildung die Bildung eines einheitlichen, in seinen einzelnen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreises notwendig ist, so

müssen die naturwissenschaftlichen Lehrfächer den geschichtlichen, auf denen die Gesinnungsbildung hauptsächlich beruht, untergeordnet und nun diese konzentriert werden. Die Erziehung des Kindes soll im frühen Alter der Kultur der ersten Menschheit entsprechen und weiterhin soll sie in der sittlichen Entwicklung parallel gehen der Linie, welche die Kulturentwicklung der Menschheit beschritten hat. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jugendlichen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Warnung, sei es als Lehre."

Bei allem Lernen muß ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung stattfinden; die Vertiefung geschieht durch Vorbringen einzelner Vorstellungen nacheinander mit gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein, die Besinnung durch Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. „Beides findet statt sowohl beim analytischen als synthetischen Unterricht; je vollkommener und lauterer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht." „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden", aber um die Tugend zu erstreben, darf „die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden"; der Unterricht muß also dafür sorgen, daß der Zögling „ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält". „Wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung. Wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden." Die Vertiefungen sollen mit der Besinnung wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung.

Bei der Vertiefung wird das Einzelne klar erfaßt, um es ganz und richtig aufzunehmen; es ist dies die Stufe der Klarheit. Gewöhnlich findet der Unterricht innerhalb des durch Erfahrung und Umgang bestimmten Horizontes solche Vertiefungen schon vor; wo es nicht der Fall ist, muß man sie schaffen, um in ihnen die inneren Verknüpfungspunkte fortschreitender Bildung zu gewinnen. „Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen"; es ist dies die Stufe der Assoziation. Wenn aber die Einheit der Persönlichkeit gewahrt werden soll, so darf es bei den Vertiefungen nicht bleiben; denn Persönlichkeit beruht auf Einheit des Bewußtseins. Erst kommt eine Vertiefung, dann eine andere; dann aber muß ihr Zusammentreffen in der Besinnung kommen. „Die reiche Ordnung einer Besinnung heißt System; aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Der Fortschritt der Besinnung ist Methode; sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung." Vertiefung und Besinnung müssen „so nahe als möglich zusammengehalten werden; denn zum

Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefung wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge einen Sprung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt mehr beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seinen Gegenständen der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, also Klarheit jedes einzelnen, Assoziation des vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in einer höheren Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Es gibt aber über der höheren Besinnung noch höhere und so fort, unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht tun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe."

„Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das einzelne bestimmt aufzufassen. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken. Solange Klarheit des einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständige Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. Auch müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung nicht erreicht werden kann, ja schon weil die Reihenbildung sonst mißlingt; jeder reihenbildende Unterricht ist gut, wenn seine Reihen lang, wohl gebunden und brauchbar sind." Hier tritt die Assoziation in Wirksamkeit; für sie ist „freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse ver-

mehren. Überdies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht und angewendet werden; dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen; denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig erfaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden imstande ist. Der systematische Vortrag muß in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist." Man wird also bei den Anfängen im Unterricht das einzelne „zeigend bis zur klaren Auffassung" bringen „und es hin und wieder" assoziieren; der Lehrer soll nur darauf achten, daß der Schüler aufmerkt, sich aber nicht darum kümmern, „ob die Sache behalten werde oder nicht. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal und bringt sie in einige noch zufällige Verbindungen; auch jetzt soll sich der Lehrer wenig um die Frage kümmern, ob der Schüler morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Wohl aber muß während des Vortrages nicht bloß auf das einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohlgemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt werden. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; jetzt auch verlangt er, daß die Sache behalten werde". So entstehen Reihen, Ordnungen, Klassen von Vorstellungen außer- und nebeneinander; es bilden sich in dem Gedankenkreise des Zöglings Gruppen von Kenntnissen, „denen noch höhere Verbindungen bevorstehen".

„Der *Gang des Unterrichts* ist entweder *synthetisch* oder *analytisch*; man kann jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird, analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden". Der Unterricht beginnt mit dem analytischen Verfahren; denn das Erste, worauf er zu sehen hat, ist, „daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleine und Kleinste vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen". Der synthetische Unterricht hat „zweierlei zu besorgen; er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten". Für den eigentlich synthetischen Unterricht wird vorausgesetzt, „daß der analytische während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe komme; sonst bleibt der Erfolg, besonders die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft". Sowohl im analy-

tischen wie im synthetischen Unterricht sind die Stufen der Vertiefung und Besinnung zu berücksichtigen; beide durchlaufen also auch die vier Stufen (Klarheit, Assoziation, System, Methode). Es gibt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen; es gibt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Diese letztere ist die eigentliche Synthesis, während man diejenige, welche die Erfahrung nachahmt, als darstellenden Unterricht bezeichnet. Jeder Zögling wird vom Erzieher in einem bestimmten Erfahrungs- und Umgangskreise vorgefunden, der sich nach der Idee gleichschwebender Interessen durch den darstellenden Unterricht erweitern läßt auf das, was über diesen Kreis hinausliegt. Der darstellende Unterricht kann durch Lesen bewirkt werden; aber „das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen schnell, eilt zu sehr zum Ende oder verweilt am unrechten Ort und verliert den Zusammenhang; höchstens kann man geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muß er sein, um ungestört zu wirken. Der Vortrag des Lehrers soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe; daher muß der Schüler wirklich vieles gehört und gesehen haben". Wenn sein Erfahrungskreis zu eng war, so muß derselbe durch Umherführen und Zeigen erweitert werden; es muß also die Erfahrung nachgeahmt werden. Die darstellende Form des Unterrichts paßt daher auch „nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden können; alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen". Die Gegenstände und Vorgänge selbst können nicht mehr vorgeführt werden, weil sie räumlich oder zeitlich über dem Erfahrungs- und Umgangskreis des Zöglings hinausliegen; aller Unterricht also, der von der unmittelbaren Erfahrung, von der sinnlichen Erfahrung ausgeht (Heimatkunde, Naturkunde) gehört also nicht zum darstellenden Unterricht. An die Stelle der sinnlichen Anschauung müssen im darstellenden Unterricht das Wort und alle möglichen und zweckmäßigen Versinnlichungsmittel treten. Es gibt „Gemälde fremder Länder, welche man so darstellen kann, daß ihnen der Schüler die Farben der bekannten leiht; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen", ebenso „lebhafte biographische Schilderungen von Menschen". Das Ferne und Entlegene soll durch den Lehrer so versinnlicht werden, daß es der Schüler phantasiemäßig so anschaut, als ob er „in unmittelbarer Nähe das Erzählte und Beschriebene sähe und hörte". Deshalb ist auch aller abstrakte Lehrstoff vom darstellenden Unterrichte ausgeschlossen; sein eigentliches Feld sind die erzählenden und beschreibenden Fächer. „Die bloß darstellende Form ist beschränkt in ihrer Anwendung"; auch da, wo sie am Platz ist, gebietet der Mangel an Zeit diese Beschränkung. Während

die Darstellung den Erfahrungskreis erweitert, macht die Analyse ihn belehrender; denn die Erfahrung gibt die Verbindung früher als das Einzelne, sie wirft alles durcheinander und sondert nicht Begriffe ab. Da die Erfahrungen individuell und infolgedessen verschiedene sind, so entsteht für die Schule, wo viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe, „sie gleichartiger zu machen und zu diesem Zweck den Vorrat von Erfahrungen, den die Schüler mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen", damit auch der gesamte Unterricht die entsprechenden Anknüpfungen finden kann. Das haben auch Niemeyer, hinweisend auf Rochow, und Pestalozzi verlangt (Verstandesübungen, Anschauungsübungen). Die Analyse hat also die Aufgabe, die durch Erfahrung und den darstellenden Unterricht gewonnenen Vorstellungsmassen zu zerlegen und dadurch zur Klarheit zu bringen.

Was der Lehrer auf Grund eingehender Beobachtung des Erfahrungskreises seiner Schüler auswählt und bestimmt, das „legt er absichtlich in seinen Bestandteilen einzeln", deutlich vor die Sinne oder vor die Phantasie des Schülers — sinnlich oder gedankenmäßig (phantasiemäßig) deutlich, für alle möglichst gleich, so daß sich ein „Ganzes" daraus ergibt. Er bringt Neues und Fremdes hinzu, dadurch soll er „den Erfahrungs- und Umgangskreis des Zöglings erweitern"; er soll aber auch die Verbindung der gegebenen Elemente „veranstalten, nicht eben durchaus (selbst) vollziehen". Dieser Unterricht ist ein Bedürfnis, denn obwohl die Außenwelt von selbst durch Auge und Ohr den Eingang zu dem Kinde sucht, so „versperrt sie gar zu oft diesen Eingang durch ihre eigene Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit; die Menschen sprechen so schnell, pressen in wenig Worten so viele Gedanken und die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen". Man muß daher dem Kinde zu Hilfe kommen, muß seinen Sinn für die Rede und Gestalten vollends öffnen, damit menschliche Gedanken vernommen und die Natur gesehen wird. „Das Auge vor allem anderen ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können."

Die Anschauung ist daher besonders zu beachten; sie „ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes; je ruhiger, verweilender, je weniger spielend es die Dinge betrachtet, desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen". Kein Unterricht ist dem Kinde angemessener als der anschauliche; aber er muß auf wirkliches, bestimmtes, unzerstreutes, scharffassendes Schauen ausgehen. Es ist aber ein großer Unterschied zwischen der rohen Anschauung und der gereiften und geübten; erstere ist „dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, wenn der Gegenstand vor das Auge hintritt"; bei der gereiften Anschauung steht das Auge unter der Disziplin des Geistes. Daß das Sehen eine Kunst ist und der Zögling in dieser wie in jeder anderen Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durchlaufen hat, das sind die ersten Voraussetzungen eines ABC der Anschauung; die Richtigkeit der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche alles verbindet, was

zur Gestalt und sinnlichen Erscheinung eines Dings gehört. „Der Sinn findet leicht, wenn der Geist zu suchen versteht; man faßt Unterschiede scharf und von selbst, wo man zuvor wußte, was zu unterscheiden sei.“ Dieser Lehrform bedient sich der eigentlich synthetische Unterricht; er setzt absichtlich aus zuvor einzeln den Sinnen vorgelegten Bestandteilen ein Ganzes zusammen.

„Interesse ist Selbsttätigkeit; es soll vielseitig sein, also verlangt man eine vielseitige Selbsttätigkeit.“ Der Unterricht muß dafür sorgen, daß die Selbsttätigkeit in die rechte Bahn gelenkt wird; er soll dafür sorgen, daß ihm die Vorstellungen des Schülers frei entgegenkommen, damit er das Interesse für sich hat. Diesen Zustand des Schülers nennt man Aufmerksamkeit; sie ist „die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen und Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muß durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die ursprüngliche und die apperzipierende“; die letztere ist für den Unterricht am wichtigsten, aber sie stützt sich auf die erstere. „Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen“; diese müssen also erst vorhanden sein. Das ursprüngliche Aufmerken hängt ab von der Stärke der Wahrnehmung; die wirkliche sinnliche Anschauung, und wäre es nur die einer Abbildung, ist der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Man muß jedoch dafür sorgen, daß die Empfänglichkeit nicht durch fortdauernde starke Wahrnehmungen abgestumpft, sondern durch Abwechslung geschont werde. Ferner muß vermieden werden, daß entgegengesetzte Vorstellungen sich hemmen und die vorhandenen Vorstellungen zu aufgeregt, also nicht im Zustande der Aufregung sind; es muß also alles schrittweise aufgefaßt werden, so daß der Schüler durch gewählte Absätze und Ruhepunkte bei dem Einzelnen verweilen kann. Das Apperzipieren des Gleichartigen, aus dem neu Dargebotenen durch vorhandene Vorstellungen muß während alles Unterrichts in beständiger Tätigkeit sein; „denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen, die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Worte beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar, bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört, besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Übersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen wird“.

Der Religionsunterricht soll mit dem historischen Unterricht zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein; er soll auch die Hinneigung zu denen wecken, welche in wichtigen Glaubenspunkten von dem eigenen Glauben abweichen. Die Idee Gottes, als der Grundgedanke der Religion, soll zu den ältesten gehören, wozu die

Erinnerung bei dem Kinde hinaufreicht; nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Gemüts einnehmen, wenn nicht dieser Grundgedanke mit allem verschmolzen wird, was das wechselnde Leben im Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückgelassen hat. Durch einen analytischen Unterricht soll das Gefühl der Abhängigkeit des Kindes wachgerufen und der Gedankenkreis für die Erzeugung der Gottesidee empfänglich gemacht werden; durch Betrachtungen über die Schicksale und Kürze des menschlichen Lebens und den zweideutigen Wert des Irdischen wird das Abhängigkeitsgefühl erzeugt, und durch den Hinweis auf die zweckmäßige Fürsorge, Liebe und Aufsicht wird der erste Begriff des höchsten Wesens gebildet. Man muß dabei an die Familienverhältnisse anknüpfen, den religiösen Lehrstoff aber immer mit den übrigen Teilen des Gedankenkreises in Verbindung setzen, weil sich dadurch in der besten Weise seine ethische Wirksamkeit zur Geltung bringen läßt. Hier bietet die biblische Geschichte einen passenden Lehrstoff. „Derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfession betrifft, setzt den allgemeinen christlichen voraus, welchem wiederum biblische Geschichten vorausgegangen sind." Aber bei dem Anknüpfen ans Historische darf man nicht stehen bleiben; „der Lehrer muß notwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benutzen". „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld. Die Geschichte weckt Teilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse, und wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt sie von einer andern Seite dem spekulativen Interesse zu Hilfe." „Der pädagogische Wert des gesamten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife; dies führt zunächst darauf, daß man die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nehme." Die mathematischen Übungen können mit den Naturkenntnissen in Beziehung gesetzt werden; letztere kommen den ersteren desto besser entgegen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehen. Die Natur studiert man am besten in der Natur, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; es ist „ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf die Naturwissenschaften von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte". Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht grade Gewerbsschulen zu sein brauchen. „Die Geographie ist eine

assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punkt, von wo aus man sich orientieren und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll; niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet." Der Lehrer soll weiterhin „zu erzählen wissen, ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat". Zuerst soll der Schüler durch diese Erzählung an der Hand der vorgelegten Karte ein klares Bild von dem Lande gewinnen; „dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nötig. Man hebe diese Punkte hervor; man verbinde sie alsdann", indem man sie etwa nach dem Augenmaß auf eine Tafel zeichnet und passend verbindet. Erst nachdem dieses übersichtliche Bild gewonnen worden ist, kommt die eingehendere Darstellung des Landes. „Die mißlichsten aller schriftlichen Übungen sind die im Briefstil; vertrauliche Briefe kann jeder nur nach seiner Art gut schreiben, alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Übungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrat zugrunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zuläßt; dann können mehrere wetteifernd dasselbe behandeln."

Hat der Unterricht der Sittlichkeit die Richtung gegeben, so muß ihm die Zucht die Stärke geben; ist es die Sache des ersteren, die Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen, so hat die Zucht die Charakterstärke der Sittlichkeit zum Ziel. „Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings; während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: „vervollkommne dich" seine Bestimmung erhält, muß dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefaßt werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung hierzu drückt das Wort Sittlichkeit aus"; Der Zweck der Zucht ist Charakterstärke der Sittlichkeit. Der Begriff von der Charakterstärke der Sittlichkeit oder des starken sittlichen Charakters drückt das Verhalten einer Person aus, die unter dem Einflusse der sittlichen Ideen nicht bloß zwischen den Gegensätzen ihrer eigenen Subjektivität, sondern auch zwischen den Erfahrungen und Kämpfen des Lebens ihr Wollen sicher, konsequent und kräftig hindurchsteuert, ohne dabei den moralischen Schwerpunkt ihres eigenen Selbst zu verrücken. „Charakter ist innere Festigkeit, ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältnis setzt; am Charakter erkennt man den Menschen, am sittlichen Charakter sollte man ihn kennen." Beim sittlichen Charakter ist „das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausführung gediehen, die ganz eigentlich die Bezeichnung Charakter verdient. Wessen Gesinnungen und Handlungen nur das Resultat, das Spiel des äußerlichen jedesmaligen Zustandes, oder zufälliger Phantasien, außerordentlicher, unhaltbarer Erhebungen sind, der hat keinen Charakter. Machend, daß der Zögling sich selbst finde,

als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts, ist Charakterbildung! Der Sitz des Charakters ist der Wille; die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder andern Charakter. „Im allgemeinen kann man es für vorteilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Willen gleichbleibt und nicht von Einfällen und Launen getrieben wird; eine solche Gleichförmigkeit die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: „Gedächtnis des Willens" bezeichnen". Bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle bilden sich allmählich allgemeine Begriffe vom Wollen; es entstehen dann nacheinander Vorsätze, Maximen, Grundsätze, die auf ästhetischer und logischer Beurteilung beruhen, systematisch vereinigt und fortwährend im Leben gebraucht werden müssen, damit sie im Gemüt und Denken fest wurzeln, mit dem gesamten Interesse verschmelzen, befestigt werden und bei der moralischen Entschließung zur Anwendung kommen. Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so geht daraus hervor, „daß die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann. Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden, dieser dringt von innen hervor. Das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden". Während die Regierung den Willen biegt und so den Unterricht möglich macht, bildet die Zucht den Willen; sie stützt und fördert den Unterricht, indem sie dafür sorgt, daß der Zögling in die rechte Stimmung hereintrete und nichts für den Augenblick Interessierendes das Gemüt erfülle. Sie ergänzt aber auch den Unterricht, indem sie die Tat pflegt, „damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Die Zucht ist Sorge, daß die Ideen gerade mitten im Tun die Leitsterne werden; sie soll halten, bestimmen, regeln, sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen". Die Zucht muß an die innere Erfahrung, ans Gemüt anknüpfen; nur soweit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Die Zuchtmittel sind teils äußerer Art, die nur zur gelegentlichen und momentanen Anwendung gegen gewisse Fehler des Zöglings geeignet sind, teils innerer Art, welche den stetigen Gang der Zucht ausmachen und sich an die Erziehungszwecke und die mit diesen verbundenen Tätigkeiten und Einflüsse eng anschließen. Zu den äußeren Maßregeln der Zucht gehören das Beispiel des Lehrers und das damit in Verbindung stehende Anhalten, Erinnern, Ermuntern, Tadeln usw., ferner das Gewähren und Versagen, Gewöhnung und Entwöhnung, wodurch Lust oder Unlust erzeugt wird; endlich gehören hierher Beifall (nicht Lob), Freiheit oder Beschränkung, Erlauben, Verbieten, Zwang, Strafen und Belohnungen. Die Strafen der Zucht dürfen nicht, wie die Regierungsstrafen, „an ein Maß der Vergeltung gebunden sein", sondern müssen „immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen" und

sich möglichst „an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen halten"; denn die Zucht soll „den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei weiserer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden wird. Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Wert in den Augen des Zöglings erhöht und verstärkt; besitzt er nicht die persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen; er wird nichts ausrichten". Die Zucht muß sich über die äußeren Maßregeln noch weit erheben; sie muß als Bildung des Gedankenkreises und des Charakters auftreten und sich den inneren Tätigkeiten des Zöglings selbst anschließen, wenn ihre Sprache nicht wirkungslos verhallen soll. Sie bereitet dem Unterricht die rechte Stimmung; für Ruhe und Ordnung sorgt die Regierung, die Zucht hingegen ist darauf bedacht, daß der Zögling vor dem Unterricht möglichst gesammelt sei und er demselben freiwillig mit Aufmerksamkeit und Interesse entgegenkomme. Mit Rücksicht darauf hat sie für Wechsel und Maß des Unterrichts, Wirkungen und Fortschritt u. dgl. Sorge zu tragen. Die Zucht sorgt ferner für Klarheit und Ruhe im Gemüt, damit der sittlichen und ästhetischen Auffassung und Beurteilung nichts im Wege stehe; die Regierungsmaßregeln gegen die Wildheit des Zöglings werden durch sorgfältige Beachtung der Affekte, Aufwallungen und Begierden ergänzt, um diese abzuhalten oder zu befriedigen. Die Zucht läßt den verschiedenen Anfängen des Sittlichen Zeit, sich der Natur des Zöglings gemäß zu entwickeln und greift dabei abwehrend und ergänzend ein; sie nimmt dabei das Gedächtnis des Willens zu Hilfe, sie beobachtet, nährt, übt und lenkt den Geist des Duldens, des Besitzes, der Betriebsamkeit und bestimmt den Zögling zu wählen, wodurch der Anfang zur eigentlichen Charakterbildung des Zöglings gemacht wird. Sie fördert und regelt die weitere Entwicklung derselben, indem sie zu der Zeit, wo sich die sittlichen Urteile in Maximen (Beurteilungen) und Grundsätzen befestigen, regelnd eingreift; der Erzieher ist und bleibt der Stellvertreter der Sittlichkeit und der sittlichen Ideen und stellt sich als solcher jeder Verunreinigung der Maximen und Grundsätze, besonders deren Verfälschung durch das bloß Kluge, Angenehme und Nützliche, möglichst entgegen, dringt auf Konsequenz des Handelns gemäß den sittlichen Grundsätzen und schärft daher auch dem Zöglinge zur rechten Zeit das Gewissen. Die Zucht knüpft dabei immer an die eigene Einsicht des Zöglings an und ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben und zu bewirken, daß dessen Kultur und tatsächliche Realisierung dem Zöglinge zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde; hier verbindet sie sich aufs engste mit dem Unterricht. Und endlich nährt die Zucht die Innigkeit und Demut des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen; sie stellt die wahrhafte Religiosität dem Zöglinge als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und der Erkenntnis dar. So wird die Zucht unter einigermaßen günstigen

Verhältnissen die sittlich-religiöse Bildung, die Charakterbildung, unterstützen und fördern; sie kann nicht alles, denn sie ist nicht allmächtig und hat noch mit anderen Faktoren zu rechnen, die sie nicht ganz beherrschen kann. Jedes Individuum ist nämlich eigen disponiert; was diesen Dispositionen gemäß werden und das Individuum in der Folge aus sich machen kann, bildet sich und reift langsam und zwar bei den verschiedenen Individuen in verschiedenem Grad, was die Erziehung beachten muß. Die natürlichen Dispositionen treten bei verschiedenen Zöglingen mehr oder weniger günstig für das Sittliche oder Unsittliche auf; dadurch wird die Charakterbildung natürlich wesentlich beeinflußt. Wie die individuelle Disposition, so hat auch die individuelle Lebensart Einfluß auf die Charakterbildung; der Erzieher muß daher die Lage des Zöglings sorgfältig durchsuchen und alles benützen, um die Forderungen der vielseitigen und sittlichen Bildung mit dem Bedürfnis des Zöglings in Einklang zu bringen. Ferner hängt der Charakter davon ab, was der Gedankenkreis einschließt und wie er sich in sich bewegt und umtreibt; der Gedankenkreis ist der Vorrat, woraus das geistige Interesse erwächst, das Einzelne zur Begehrung, zum Wollen und Handeln aufsteigt. Nach seiner Beschaffenheit, nach seinem Reichtum oder seiner Armut wird die Charakterbildung leichter oder schwerer, vollkommener oder unvollkommener sein. Besonders muß darauf geachtet werden, daß sich richtige sittlich-ästhetische Urteile bilden, aus denen die Maximen hervorgehen; die Vereinigung und der Gebrauch der vereinigten Maximen beginnt natürlich erst in der späteren Jugendzeit und hängt von der bis dahin überhaupt erreichten Bildung ab.

„Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familie; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtenteils zurück." Sie soll also als ein häusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar die Hilfe von außen annimmt, sich aber niemals auf sie allein verläßt. „Nur das Bedürfnis eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden. Der Staat setzt notwendig einen gewissen Grad von Kultur voraus; denn seine Bürger müssen die Gesetze kennen, ihre innere Notwendigkeit und verbindende Kraft überzeugend einsehen, und sich in jedem Moment, wo es auf Befolgung oder Übertretung derselben ankommt, jene Kenntnis und Überzeugung zugleich mit der Erinnerung an die angehängten Drohungen vergegenwärtigen; sonst kann zwar der Staat Verbrechen strafen, aber keine verhüten. Diese Kultur muß er daher hervorzubringen suchen, und darnach bestimmt sich der Einfluß, oder wenigstens die Aufsicht des Staates auf die Erziehung." Der Staat soll also wohl einen Einfluß auf die Erziehung haben, dieser aber doch dabei eine durchaus selbständige, von der Allgewalt des Staates ziemlich unabhängige Stellung belassen. Indem die Erziehung vor allem die Sorge um die Zukunft übernimmt, hat sie eine fundamentale Bedeutung für den Staat. Der Staat soll sich also wohl um die Erziehung bekümmern, soll sich aber jeder Ein-

mischung in das innere Leben der Schule enthalten, soll sich namentlich hüten, die Schule als eine politische Domäne zu betrachten; der Staat darf nicht in der Betonung seiner Macht in der Erziehung das Mittel für seine Zwecke suchen, muß ihr aber zur Förderung der für das Staatswohl notwendigen Einsichten seine Hilfsmittel darbieten. Das letztere aber ist die erziehliche Hauptaufgabe des Staates. Der Staat, „die mit Macht bekleidete Gesamtheit aller Vereinigungen und Gesellschaften auf einem gegebenen Boden", ist, „indem er eine Rechtsgesellschaft, ein Lohnsystem, Verwaltungssystem, Kultursystem ist, eine beseelte Gesellschaft", und er beruht auf denselben ethischen Ideen, wie solche das Leben des einzelnen Menschen regeln. Er muß demnach vor allem dafür sorgen, daß die für das Wohlsein einer beseelten Gesellschaft notwendigen Einsichten ausgebreitet werden, muß also, soweit die Pädagogik in Frage kommt, für Erziehung sorgen und Hemmnisse derselben beseitigen, kurz gesagt: eine allgemeine Bildung schaffen und zwar in der Weise, daß „die Individualitäten gleichförmig gebildet werden, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können."

Daraus ergibt sich für den Staat zunächst die Pflicht, daß er die Organisation von Erziehungsanstalten und *Schulen* in die Hand nimmt. Die Erziehung muß solange als nur möglich allgemein bleiben; „die Folge verfrühter Trennung der Kinderwelt bedeutet eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit; die Folge dieser Trennungen kann keine andere sein, als daß die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es so teuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Tätigkeit des andern zu ziehen hoffen". Deshalb müssen die verschiedenen Stufen der Schulen auf der gemeinschaftlichen Grundlage das Allgemeine der Bildung gemeinschaftlich haben. Der Unterricht in der Schule muß durch den Lehrplan geregelt werden; dieser muß aus dem Lehrerkollegium hervorwachsen. Von großer Bedeutung für die Erziehung durch die Schule ist es, daß die Lehrer derselben einheitlich zusammenarbeiten; hierfür muß der Scholarch Sorge tragen. Aber die Schule kann immerhin nur „einen Teil von demjenigen Unterricht übernehmen, dessen der Mensch bedarf; sie ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten oder in sittlicher Hinsicht ganz oder auch nur hauptsächlich gebildet wird".

Der Schwerpunkt der Erziehung durch die Schule liegt in dem pädagogisch gebildeten *Lehrerstand*. „Davon, daß die Erziehung eine Kunst sei, also zur Ausübung einen Künstler fordert, hängt das Heil der Erziehung ab. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen, Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter! Pädagogik zu verstehen, weil sie Gelehrte sind! der Pädagogik gebieten zu können, weil

sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntnis der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen, unendlichen Bildsamkeit, an die Durchforschung aller Verhältnisse des menschlichen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen, an die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung, steht. Denn so vielfältig und so versteckt sind diese Bedingungen, daß sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre es ein Inneres oder Übersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsere Augen stelle. Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte oder Staatsmänner sind?"

„Die Kirche hat ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott, welches so allgemein ist, daß weder die Schule noch der Staat sich demselben entziehen könnten; aber der Glaube ist seiner Natur nach" ein Gemütszustand, daher muß die Kirche vielen Spielraum lassen, „damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme". Mit einer solchen Kirche „kann die Schule im allgemeinen kaum anders als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden"; eine solche Kirche wird sich hüten, „sich einzumischen in die Verhandlungen der Schule und die Kreise zu zertreten, die sie nicht gezeichnet hat. Soll die Freundschaft bestehen, so müssen beide Teile die gehörige Rücksicht gegeneinander beachten, und niemand muß sie zu nahe zusammendrängen oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern geltend machen wollen, sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt".

Von diesen Gesichtspunkten aus muß die Schulverfassung betrachtet werden; sie muß von dem Gedanken getragen werden, daß die Verbesserung der Schulen Verbesserung der Erziehung und der Völker zur Folge hat. Wenn man in einem Staate in jedem Schulort nur eine Klasse von Menschen vorbildet, so führt dies zu einer frühen Trennung der Kinderwelt untereinander; dann werden Gegensätze unter den einzelnen Gemeinschaften groß gezogen, die doch später sich zu einem Staate sich vereinigen wollen. Daher muß die Erziehung individuell sein; sie muß aber auch eine gemeinsame sein und so die einzelnen Individuen befähigen, sich später in dem Staate enger aneinander anschließen zu können. Die Einrichtung der Schulen ist aber immerhin eine Nothilfe, da nicht jeder Zögling einen Erzieher haben kann; die Schulen aber verengern die pädagogische Tätigkeit. Der Staat kann diese Erziehung aber nicht übernehmen, da er die inndividuelle Selbständigkeit nicht anerkennt und im Einzelnen nur einen Teil des Ganzen sieht; auch ist das Erziehungs-

geschäft eine Kunst, die nur ein pädagogischer Künstler ausführen kann. Die Schulämter könnten aber „einen viel besseren Spielraum als bisher für pädagogisches Wirken darbieten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete und wenn das Publikum der Schule diese gehörig unterstützte"; deshalb muß das Schulwesen Sache der kleineren Kommunen sein, die zwischen der Familie und dem Staate stehen und eine Zusammensetzung aus Gemeinden sind. Mehrere Familien nehmen einen Erzieher an, der seine ganze pädagogische Tätigkeit diesem Familienbunde widmet; er hat Gesprächsstunden zu halten, die schriftlichen Übungen zu leiten und die Schulstundenauswahl für seine Zöglinge zu treffen. („Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung", erschienen in Meyers Päd. Revue).

Zur Zeit Herbarts herrschten vier Richtungen auf dem pädagogischen Gebiete, die pietistische, die philanthropistische, die humanistische und die pestalozzische; er nimmt von Anfang an allen diesen Richtungen gegenüber eine selbständige Stellung ein und hat sich daher in seiner Pädagogik wenig an die vorhandenen Gedankenkreise angeschlossen; er hat sein System auf seine eigene Philosophie aufgebaut und sich dafür auch eine eigene Terminologie geschaffen. Vieles ist darin nur in allgemeinen Umrissen, kurz und aphoristisch dargestellt, wodurch das Verständnis sehr erschwert wird; dazu kommt, daß er nur Wissenschaft und Kunstlehre, aber keine praktischen Ausführungen mit Rücksicht auf die bestehenden Erziehungsanstalten bietet. Das philosophische Interesse stand bei Herbart, der von seiner Kindheit an zum Reflektieren neigte, im Vordergrund; deshalb erfaßte er die Pädagogik nur vom philosophischen Standpunkt ins Auge, und gab ihr eine abstrakte Darstellungsform. Gerade in der Zeit aber, wo seine „Allgemeine Pädagogik" erschien, im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts, stand in der Pädagogik das praktische Bedürfnis im Vordergrund des Interesses, weil man von der Erziehung der Jugend eine Wiedergeburt der deutschen Nation erwartete. Pestalozzi stand auf dem Höhepunkt seiner Wirksamkeit; neben ihm lebten und wirkten durch Taten, Wort und Schrift Niemeyer, Schwarz, Stephani, Denzel u. a., welche die Aufmerksamkeit des Lehrerstandes auf sich und von Herbert abzogen. Dazu kam noch, daß Herbart seine „Allgemeine Pädagogik" auf noch unbekannte philosophische Grundsätze aufbaute; dadurch, sowie durch die aphoristische Darstellungsform und die nicht üblichen technischen Ausdrücke wurde das Verständnis wesentlich erschwert. So kam es, daß seine Schriften wie auch die pädagogischen Gedanken eines Kant in dieser Zeit wenig Beachtung fanden; erst der 1835 erschienene „Umriß", der mehr ins Einzelne ging und in übersichtlicher und gefälliger Form die „Allgemeine Pädagogik" erläuterte, sowie die inzwischen erschienenen philosophischen Schriften erleichterten das Verständnis von Herbarts Pädagogik. Aber der Umstand, daß Herbart seine pädagogischen Gedanken nicht abgeschlossen und vollständig in einem Werk niedergelegt hat, sondern in einer Reihe von Schriften, erschwert die einheitliche Auffassung derselben; daher kommt es, daß

selbst unter den Anhängern Herbarts in manchen Punkten die Ansichten auseinandergehen. Herbart liebt es, durch abstrakte, indirekte, weit hergeholte Beziehungen den Zusammenhang zwischen den einzelnen Gedanken herzustellen; das Nachfolgende ist selten auf das Vorhergehende ausdrücklich bezogen. Herbart hatte endlich die in gewisser Hinsicht lobenswerte Gewohnheit, manche Stoffe von verschiedenen Seiten, auf verschiedene Weise und an verschiedenen Orten darzustellen; das trägt wesentlich zur Erschwerung der einheitlichen und richtigen Auffassung seiner Ansichten bei. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen ist für Herbart eine Kulturleistung, ein Teil der Kulturarbeit nach eigenen Gesetzen; die ganze Kulturmenschheit arbeitet daran, und die Einzelnen dienen ihrer Weiterentwicklung zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit. Sollte dieses hohe Ziel erreicht werden, so mußte vor allen Dingen eine Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft erstrebt werden; sie ist die Vorbedingung einer selbständigen Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Herbart will daher die Pädagogik von der Theologie unabhängig machen, wie die Philosophie von ihr unabhängig geworden war; er wollte sie wie diese auf den festen Boden wissenschaftlicher Erfahrung und Beobachtung stellen und so zur Wissenschaft und Kunst erheben. Bei ihm ist die Pädagogik ein Teil der Philosophie wie die Politik; sie soll zeigen, wie die allgemeinen Lehren der Philosophie, die von ihr aufgestellten Begriffe und Ideen zur sittlichen Lenkung der Individuen und der Gesellschaft verwendet werden müssen und können. So geriet Herbarts Pädagogik in strenge Abhängigkeit von der Philosophie, von Herbarts philosophischem System; in dieser Verbindung sind ihre Vorzüge und ihre Mängel begründet. Die Erfahrung der Erziehungspraxis hat Herbart nicht gefehlt; seine Tätigkeit als Hauslehrer und als Lehrer und Leiter des pädagogischen Seminars ließen ihn tiefe Blicke ins kindliche Geistesleben und seine Entwicklung unter dem Einfluß der Erziehung tun. Als im Jahre 1806 seine „Allgemeine Pädagogik" erschien, da konnte er mit vollem Rechte sagen, daß sie „beinahe ebenso sehr seinem kleinen Kabinett von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, als seiner Philosophie ihr Dasein verdanke". Damit soll nicht gesagt sein, daß er nicht von dem Kultur- und Geistesleben seiner Zeit und den in ihm zum Ausdruck kommenden pädagogischen Gedanken mächtig beeinflußt worden sei; er beherrschte sie aber und verarbeitete sie in origineller Weise mit den Ergebnissen seiner Erfahrung und seines Nachdenkens, so daß das Produkt einen scharf umgrenzten Charakter erhielt. Besonders sagte ihm die freiere und geistvollere Art zu, in welcher der Neuhumanismus jener Zeit die Schulwissenschaften behandelte; der Lehrstoff wurde nicht mehr als Selbstzweck betrachtet, sondern in den Dienst der Erziehung gestellt, die sittliche Bildung sollte durch die Bildung des Gedankenkreises erfaßt und gestaltet werden.

Was Herbarts Pädagogik für die nach tieferer Erfassung seiner Wissen-

schaft strebenden Pädagogen so anziehend macht, das ist, daß sie, weil es sich in ihr nur um den Aufbau eines einheitlichen Gedankenbaues dreht, als ein festgeschlossenes, systematisch geordnetes und gegliedertes Ganzes erscheint, das fest und wissenschaftlich begründet erscheint. Und das ist auch wirklich das Originelle an der Herbartschen Pädagogik, nicht der Inhalt an und für sich; denn in der Hauptsache war derselbe in den pädagogischen Schriften eines Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi u. a. schon enthalten. Sie alle fordern eine naturgemäße Erziehung, welche dem natürlichen Entwicklungsprozesse die hilfreiche Hand bietet; Herbart aber suchte in seiner Psychologie die einfachen und ursprünglichen Tatsachen der inneren Erfahrung auf und bestrebte sich, aus diesen alle zusammengesetzten Erscheinungen des geistigen Lebens zu begreifen. Er erkannte die Lücken in der damaligen Pädagogik und gewann die Überzeugung, daß der größte Teil derselben „vom Mangel der Psychologie herrühre und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei". Daher wandte er sich mit besonderem Eifer dem psychologischen Studium zu, um durch dasselbe für die Pädagogik eine feste Basis zu gewinnen; diese Basis ist allerdings in ihren metaphysischen Elementen durch die physiologische Psychologie unserer Zeit erschüttert worden, aber die meisten Einzelheiten sind durch Erfahrung und umfassende Beobachtungen gestützt und gesichert. Es ist Herbart in der Tat gelungen, die Notwendigkeit einer psychologischen Begründung der Pädagogik darzutun; seit ihm sieht man in der Psychologie mit Herbart ein unentbehrliches Hilfsmittel zur Auffindung des Wegs und der Mittel der Erziehung. Auch in der Bestimmung des Endzwecks der Erziehung ist bei Herbart gegenüber den Philanthropen und Neuhumanisten, Rousseau und Pestalozzi ein Fortschritt zu erkennen; während die genannten Richtungen und Vertreter der Pädagogik mehr oder weniger klar und scharf das edle Menschentum, den vollkommenen Menschen als Bildungsideal aufstellen, es aber unterlassen, das edle Menschentum näher zu bestimmen, hat dies Herbart getan, indem er das vollkommene Menschentum in der Charakterstärke der Sittlichkeit erblickt. So hat Herbart weitergearbeitet an dem System der Pädagogik, zu dem Plato und Aristoteles, Comenius, Locke, Trapp, Pestalozzi, Niemeyer u. a. die Grundsteine gelegt haben; immer mehr erkannte man den Menschen in seiner Entwicklung als den Mittelpunkt der Pädagogik; immer mehr gestaltete sich diese aus einer Sammlung von durch Erfahrung und Nachdenken gewonnenen Anweisungen für die verschiedenen, in der pädagogischen Praxis vorkommenden Fälle zu einer festgeschlossenen Theorie, in welcher von einer festen Basis aus die Richtlinien sicher angegeben werden konnten für die Mittel und Wege, durch welche man das von der Ethik der Erziehung gesetzte Ziel erreichen kann.

Herbarts Ethik ist beherrscht von den sittlichen Ideen; er kann

also den Erziehungszweck nicht, wie die Philanthropen, an die Begriffe vom Nützlichen und von der Glückseligkeit anknüpfen, denn diese entsprechen nicht den sittlichen Ideen. Wenn es aber möglich sein sollte, das Geschäft der Pädagogik als ein einheitliches Ganzes richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß nach Herbart *Aufgabe, Zweck oder Ziel der Erziehung* als ein einziges und einheitliches aufgefaßt werden; als solches bezeichnet Herbart die Tugend. Während die Philanthropen u. a. den Zweck der Erziehung außerhalb des Individuums verlegten, verlegt Herbart denselben mit Recht in das Individuum hinein; er richtet sich in erster Linie an den Willen, also an das charakteristische Merkmal der Persönlichkeit, an die „Charakterstärke der Sittlichkeit". Damit hat die Herbartsche Pädagogik mit Rücksicht auf das Individuum ein einheitliches Ziel erhalten; aber es ist nicht einzusehen, wie er diesem in der Idee der inneren Freiheit begründeten Ziel die von den anderen coordinierten Ideen aufgestellten Ziele diesem einen unterordnen will. Hier zeigt sich bei Herbart eine Verquickung von ethischen und psychologischen Begriffen; geistige Ausbildung (Mittel und Voraussetzung) und Moralität (höchster Zweck) werden zusammengeworfen. Moralität kann doch nur die Sittlichkeit im engeren Gebiet bedeuten; geistige Ausbildung ist für sie nur Mittel zum Zweck und muß als Bildung neben der Moralität in den Zweck der Erziehung aufgenommen werden. Er spricht infolgedessen von erlaubten Zwecken, ohne sie jedoch näher zu bestimmen; die als einziger Zweck hingestellte Moralität (Tugend) umfaßt diese viele erlaubte Zwecke nicht, sondern ist nur höher als sie, ist der höchste Zweck. Über den Begriff Moralität findet sich in Herbarts Schriften ein engerer und ein weiterer Inhalt; es ergibt sich aber aus seinen diesbezüglichen Darlegungen, daß er in dem Moralitätszweck nur die engere Sittlichkeit im Auge hat, welche in dem rechtlichen und wohlwollenden Handeln gegen den Nächsten besteht und durch die Fächer der Erkenntnis und Teilnahme im Unterricht gebildet wird. Unter „Tugend" läßt sich allerdings vieles verstehen, z. B. auch allgemeine Tüchtigkeit; daher gibt der Begriff Tugend dem Erziehungsziel eine sehr unbestimmte Fassung. Die Erziehung ist bedingt durch unser Leben in der Menschheit; sie vermittelt die von den früheren Generationen erworbenen Kulturgüter an die nachfolgenden, in denen auch die Sittlichkeit inbegriffen ist. Herbarts Definition des Erziehungszwecks ist daher zu eng; das hat er auch selbst gefühlt. Denn er rechnet auch die Bedingung der Erzeugung der Moralität, die Bildung des Gedankenkreises, mit zum Zweck der Bildung; wird durch die Bildung im Zögling ein großer und in seinen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis geschaffen, so kann man unmerklich einen Fortschritt im sittlichen Erkennen in ihm herbeiführen. Allerdings fordert er auch wieder, daß die Bedingungen nicht als Zweck angesehen werden; dieser soll allein in der Sittlichkeit bestehen. Dieser Widerspruch in der Zwecksetzung der Erziehung beruht auf dem Umstand, daß Herbarts Form und Inhalt des Erziehungszweckes sich

nicht aus rein ethischen Erwägungen und Überzeugungen heraus ergeben, sondern daß methodische Rücksichten ihren Einfluß bei der Bildung des Erziehungszweckes geltend gemacht haben; diese methodischen Rücksichten waren ihm so wichtig, daß sie sich ihm in die Zwecksetzung eindrängten. Die auf dem Wege der Spekulation gewonnenen fünf sittlichen Ideen ließen sich nicht ohne Zwang zur Bestimmung des Ziels der Erziehung verwenden; Herbart muß sich ein solches Ziel unabhängig von diesen Ideen bilden. Die Moralität resp. die Willensbildung ist bei Herbart der Hauptzweck der Bildung; die geistige Bildung erscheint nur als Mittel, als methodische Voraussetzung. Herbart setzt in der „ästhetischen Darstellung der Welt" die Einsicht gleich mit ästhetischem Takt oder Geschmack, welcher die Willensentscheidung bestimmt; er verlangt deshalb zur vollendeten Darstellung der sittlichen Verhältnisse eine ästhetische Darstellung der Welt, die alles in sich begreift, was der Hauptzweck des Unterrichts sein soll. Die Bildung des Gedankenkreises steht demnach zur Bildung des Charakters in dem Verhältnis des alleinigen Mittels zum alleinigen Zweck; die ganze Tätigkeit des Erziehers muß auf die Bildung des Gedankenkreises gerichtet sein, wenn der Zweck, die Charakterstärke der Sittlichkeit, oder die Tugend, erreicht werden soll. Herbart hat an anderen Stellen seiner Schriften die in der „ästhetischen Darstellung der Welt" der geistigen Bildung angewiesene untergeordnete Stellung auch als eine ungeeignete erkannt und den allgemeinen Wert derselben anerkannt; er fordert hier nur die Anerkennung der Bedeutung der geistigen Bildung für die sittliche, ohne daß damit deren selbständiger Wert in Frage gestellt werden soll. Herbarts Augenmerk ist aber immer auf die Einheit im Erziehungsplan und die konzentrierte Kraft im Erziehungsgeschäft gerichtet; dafür scheint es ihm nötig, das Ziel der Erziehung in einen Gedanken zu fassen. Er kommt zwar schon in der „Allgemeinen Pädagogik" zu der Erkenntnis, daß die geistige Bildung doch nicht bloß nach ihrem Verhältnis zur sittlichen geschätzt werden darf, sondern auch Eigenwert hat; aber er faßt doch das Erziehungsziel aus dem angegebenen Grund nicht anders, sondern hält an der Moralität oder der „Charakterstärke der Sittlichkeit" als höchstem Zweck der Erziehung fest und stellt die „Vielseitigkeit des Interesses" neben die „Charakterstärke der Sittlichkeit" als Ziel hin, womit die Einheitlichkeit des Erziehungszweckes preisgegeben wird. Das geht auch daraus hervor, daß er durch den Unterricht, welcher bei ihm das Hauptmittel der Erziehung ist, ein „vielseitiges, gleichschwebendes" Interesse erzeugen will; hier beansprucht er also für die Interessen der Erkenntnis dieselbe Berücksichtigung als für die der Teilnahme. Und dennoch stellt er die sittliche Bildung allein als notwendigen Zweck der Erziehung hin und verweist die wissenschaftliche und ästhetische Bildung geringschätzig in das Bereich der bloß möglichen, der willkürlich zu pflegenden Zwecke; ja diese Geringschätzung wird sogar der sozialen und religiösen Bildung zuteil. Wenn man das Verhältnis der „Pflege des vielseitigen Interesses" zur „Charakterstärke der Sitt-

lichkeit" so auffaßt, daß das erstere ein Mittel zur Erreichung der letzteren ist, so könnte es scheinen, als solle die Pflege des Interesses nur soweit stattfinden, als die moralische Bildung es erfordert; das meint Herbart allerdings nicht, was schon aus der Bestimmung „gleichschwebendes, vielseitiges" Interesse hervorgeht. Anderseits stimmt aber seine Forderung „des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses" nicht mit der Forderung überein, daß „der sittliche Zweck der höchste" sein und also den sittlichen Interessen der Vorzug gegeben werden soll. Denn ist vielseitiges, gleichschwebendes Interesse nach der Idee der Vollkommenheit eine sittliche Forderung, so gehört es selbst zu den sittlichen Eigenschaften des Erziehungsideals, das dann nicht mehr bloße „Moralität" und nicht bloßes Mittel zum Zweck sein kann, wie es Herbart auffaßt. Das intellektuelle, ästhetische, ethische und religiöse Interesse können also jedes für sich gleichmäßige Berücksichtigung verlangen, weil jedes einzelne Interesse ein Stück geistiger Kraft bedeutet und zum Reichtum des geistigen Lebens beiträgt; daher hat jedes Interesse sittliche Bedeutung. „Das Interesse soll gleichschwebend sein; d. h. in allen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer oder der anderen. Man darf zwar nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesses sich in jedem Individuum gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten." Der Unterricht soll Vielseitigkeit des Interesses im Zögling erreichen, die Zucht soll die Charakterstärke der Sittlichkeit vollenden; hier also ist wieder die Vielseitigkeit des Interesses Mittel zur Erreichung des Zwecks, der Charakterstärke der Sittlichkeit. In dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" ist Herbart, nachdem er seine „Praktische Philosophie" bearbeitet hatte, zur vollen Klarheit gekommen; hier schwankt er nicht mehr zwischen dem Ziel der Erziehung und der Rangordnung der Zwecke, sondern stellt den in der „Praktischen Philosophie" bestimmt ausgebildeten Begriff der Tugend, der alles Menschenwürdige und unmittelbar Wertvolle, die reiche geistige Ausbildung und die Sittlichkeit des Gemeinschaftslebens, enthalten soll, als den Namen „für das Ganze des pädagogischen Zwecks" an die Spitze und sieht die „Vielseitigkeit des Interesses" als ein näheres Ziel zu dem Endziel aller Erziehung an. Hier hat sich auch eine reinliche Scheidung der ethischen Zweckstellung und der methodisch-psychologischen Betrachtung des Zweckganzen vollzogen; in der „Ästhetischen Darstellung der Welt" und der „Allgemeinen Pädagogik" dagegen soll vor allem der genetische Zusammenhang zwischen Gedanken- und Willensbildung zum Ausdruck kommen und erscheint infolgedessen die geistige Bildung bald als Mittel der Willensbildung, bald als selbständiger Zweck. Wenn Herbart den Idealmenschen vorzugsweise und einseitig auf eine rationelle Grundlage stellt, so verleiht er demselben Klarheit. Tiefe, Hoheit und Würde; aber er stellt damit das Gemüt vollständig in den Hintergrund, das aber für die Erfüllung mancher bedeutungsvollen und der höchsten Lebensaufgaben unbedingt erforderlich ist. Die Betonung der Vernunft

führt Herbart weiter zur Forderung der Charakterstärke der Sittlichkeit; ein konsequentes und beharrliches Wollen ist ein auf vernünftigen Grundsätzen beruhendes Wollen. Dieses muß bei der Erziehung des Individuums erstrebt werden; die harmonische Ausgestaltung der Persönlichkeit steht daher bei Herbart im Vordergrund. Die dieser Persönlichkeit eigene Innerlichkeit drängt Herbarts Idealmenschen nach der individualistischen Seite, weshalb er auch betont, daß die Erziehung „gar nicht einen für den andern, sondern jeden für sich selbst" bilden soll; aber die in seinem Tugendbegriff enthaltenen Ideen der Teilnahme und das geforderte soziale Interesse belehren uns, daß er auch die soziale Seite der Erziehung nicht übersehen haben will. Aus dieser immerhin einseitig individualistischen Auffassung erklärt sich auch Herbarts Auffassung des Verhältnisses zwischen Erziehung und Unterricht; die Erziehung ist bei ihm der übergeordnete Begriff, welchem der Unterricht neben Regierung und Zucht untergeordnet ist. Gegenstand der Didaktik ist bei ihm nur der „erziehende" Unterricht, der das Individuum dem Tugendideale entsprechend gestaltet; alle Bildung, die von diesem Ziel nicht eingeschlossen wird, ist bei Herbart auch nicht Gegenstand der Pädagogik. „Alles, was des Erwerbes oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, wobei man sich nicht um die Frage kümmert, ob der Mensch dadurch schlechter oder besser werde", ist bei ihm nicht Gegenstand der Didaktik; er rechnet daher auch das Schulwesen nicht dazu, weil es „nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat". Diese Tätigkeit, die sich nicht ungezwungen unter den Begriff Erziehung unterbringen läßt, gehört aber auch zur Bildungsarbeit; die sittliche Bildung ist wohl ihr wichtigster, aber nicht ihr einzigster Zweck. Weil Herbart in seiner Ethik die soziale Seite zu wenig berücksichtigt, so tritt auch in seiner Pädagogik die Erziehung fürs praktische Leben hinter die formale ethische Bildung zurück und kommt nicht zu dem ihr gebührenden Recht. Das hat auch Herbart selbst wohl gefühlt, denn an anderer Stelle ist er nicht so streng bezüglich des Ziels der Erziehung zur reinen Tugend und hält nicht fest an seiner rigoristischen Grundanschauung über das moralisch Gute, nach welcher alles Streben nach Glückseligkeit, also jede eudämonistische oder utilitarische Richtung des Willens auszuschließen wäre. So sagt er z. B. Unterricht und Zucht hätten dahin zu wirken, „daß die Güter und Beschwerden der verschiedenen Stände und Stellungen der Wahrheit gemäß gefühlt werden"; und in Übereinstimmung damit sagt er an anderer Stelle: „Güter und Übel müssen dem Zögling aus eigener Erfahrung bekannt werden"; und endlich weist er auch darauf hin, daß der Staat „Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte usw." braucht. Und doch fordert er wieder an anderer Stelle, daß das, „was des Erwerbes oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird", keiner sittlichen Beurteilung unterliege, also für den erziehenden Unterricht keine

Bedeutung habe; allein es ist doch gewiß von großer sittlicher Wichtigkeit, daß der Zögling sich einst an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann, daß er fähig ist, durch redlichen Erwerb für sein Fortkommen zu sorgen; und Herbart gesteht dies ja auch wiederum durch die oben angeführten Konzessionen an den Staat zu und auch damit, wenn er z. B. sagt, das Rechnen solle der Knabe „teils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, teils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch" lernen. Diese Widersprüche bei Herbart rühren alle davon her, daß er den Zweck der Erziehung zu einseitig formell und individuell gefaßt und die soziale Seite übersehen hat; über dem sittlichen Zwecke für die Erziehung des Individuums hat er übersehen, daß dieses auch in einer Gesellschaft lebt, sich an der Kulturarbeit derselben beteiligen und auch mit den Mitteln ausgestattet sein muß, in diesen Verhältnissen seinen Zweck zu erreichen. Damit hängt es auch zusammen, daß er sich mit der körperlichen Erziehung überhaupt nicht beschäftigt; er verweist sie ins Gebiet der Medizin. Herbart hat also nur die geistige Erziehung im Auge; auf sie geht der Zweck, den er der Erziehung stellt; und dieser erfordert wiederum einerseits die Ausbildung und Stärkung der Willensenergie, damit diese die Tugend erstrebe und festhalte, und anderseits die Hinführung des Willens zum Guten. Herbart erkennt aber nun den Willen gar nicht als eine besondere Entwicklungsform des Seelenlebens an, sondern sieht ihn als eine bloße Modifikation des Vorstellungslebens an; diesem hat die Erziehung also ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Da sie es also mit inneren Zuständen des geistigen Lebens zu tun hat, so muß neben die Ethik die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik gestellt werden; wie Locke, hat daher Herbart die Psychologie in ihrer Beziehung zur Pädagogik ausgebaut, sie zu einer Betrachtung der Seele mit Rücksicht auf die Fragen der Erziehung gemacht. Die Psychologie soll zeigen, wie das Seelenleben sich entwickelt; die Erziehung nimmt von ihr die Richtlinien für ihre Tätigkeit behufs Einwirkung auf diese Entwicklung zu dem ihr gesteckten Ziele hin. Wohl lassen sich aus Herbarts Psychologie eine Reihe allgemeiner didaktischer Forderungen ableiten; aber sie geben dem Pädagogen keinen Anhalt für die Art und Weise der Gestaltung eines allmählichen Fortschritts seiner erzieherischen Maßnahmen. Da nach Herbarts Psychologie die Seele ein einfaches Wesen ist, welches keiner Art von Veränderung oder Umwandlung seiner eigenen Natur, keiner Erregung von außen zugänglich ist, so kann er den Begriff der Bildsamkeit nicht unmittelbar an das Was der Seele, welches ja eine jede Entwicklung ausschließt, anknüpfen; alles Streben und Wollen und alle Entwicklung und Bildsamkeit verlegte er daher in den Vorstellungsmechanismus und erblickte in der Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises, in dem Unterricht, das wichtigste Geschäft der Erziehung. Wie in der Psychologie, so liegt hier auch in der Pädagogik Herbarts ein wunder Punkt; die Erklärung der Anlagen und der Individualität ist nicht verständlich ohne

die Annahme einer entwicklungsfähigen und mit dem Körper in innigster Beziehung stehenden Seele. Um ohne Seele nun doch die Einheit der Persönlichkeit, welche für den höchsten Zweck der Erziehung unbedingt notwendig ist, zu erzielen, muß die Erziehung die gesamten Vorstellungen und Vorstellungsmassen des kindlichen Geistes durch zweckmäßige Verknüpfung und Unterordnung zu einem einheitlichen und innigst zusammenhängenden „psychischen Organismus" verweben; sodann müssen innerhalb desselben die ethischen Gedankenmassen in den Mittelpunkt gestellt und zur größten Stärke gebracht werden, damit sie im Charakter des Zöglings das Übergewicht erhalten und zur Herrschaft kommen. Aber eine Einheit des Geisteslebens behufs Herstellung einer Persönlichkeit ist doch nicht möglich ohne eine wahrhaft einheitliche Tätigkeit der Seele, die das Viele des geistigen Inhaltes zusammenfaßt und beherrscht; daher wird durch diesen einheitlichen Vorstellungsmechanismus auch die Lücke in der Herbartschen Psychologie nicht ausgefüllt.

Obgleich Herbarts Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht theoretisch begründet werden kann, so lassen sich doch beide Erziehungstätigkeiten in der Praxis niemals, in der Theorie aber nur künstlich trennen. Und Herbart gesteht das auch selbst zu, wenn er sagt: „Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er tut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte." Die Regierung ist mehr eine vorbereitende Tätigkeit des Erziehers, welche durch zweckmäßige Beschäftigung, durch den Zwang des Gesetzes, durch Gewöhnung an feststehende äußere Ordnungen u. dgl. allen äußeren und inneren Störungen der erziehlichen Einwirkung vorbeugen und den Zögling für letztere empfänglich machen soll; die Zucht dagegen soll eine erziehliche Ergänzung des Unterrichts sein, welche auf dem Wege persönlicher Einwirkungen (Umgang, Vorbild, Aufmunterung, Strafe usw.), die durch den Unterricht geweckten Interessen verstärken, zu freier Betätigung derselben Gelegenheit und so dem Charakter die rechte Festigkeit geben soll. Diese scharfe Trennung beruht auf Herbarts Annahme, daß der Mensch ohne Anlagen geboren wird und also nicht bloß bei der Geburt, sondern auch in den ersten Jahren der Erziehung und Bildung sittlich indifferent und eine Willensbildung ohne Bildung des Vorstellungskreises nicht möglich sei. Da diese Annahme aber nicht richtig ist, so kann es auch die darauf gegründete Folgerung nicht sein; Regierung und Zucht lassen sich nicht voneinander trennen. Der Erzieher kann sich dem Zögling gegenüber nicht teilen in eine rechtliche und eine sittliche Person; er muß ihm vielmehr ganz und ausschließlich als sittliche Person gegenüberstehen. Denn Erziehung ist in ihrem ganzen Umfange eine sittliche Aufgabe, die nur eine Person als Einheit lösen kann; also darf der Erzieher dem Zögling gegenüber keinen Augenblick die sittliche Haltung mit einer andern, der bloß rechtlichen, vertauschen wollen. Der unmündige Zögling soll sich wohl der Führung des Erziehers anvertrauen; aber der letztere soll keinen willenlosen Gehorsam

fordern, sondern den Zögling veranlassen, seinen, noch im Werden begriffenen Willen dem Willen des Erziehers zu unterwerfen. Die Erziehung hat auch niemals eigentlich die Gegenwart, sondern immer die Zukunft des Zöglings im Auge; sie will immer etwas bilden, das jetzt noch fehlt oder mangelhaft ist. Die Zucht aber soll das Kind von Stufe zu Stufe vom Anfang der Erziehung an ins Auge fassen und nicht bloß den Unterricht ergänzen; eine Unterscheidung von Regierung und Zucht ist also nicht möglich und nicht nötig. Auch das Verhüten der Fehler und das Empfänglichmachen für die innere erziehliche Einwirkung sind Aufgaben der Zucht; so haben es die Pädagogen vor und nach Herbart auch erfaßt. Der Ausdruck Regierung bezeichnet das, was Herbart eigentlich damit sagen will, durchaus nicht bestimmt; viel klarer ist es z. B., wenn die Philanthropen von einem erzwungenen und einem freiwilligen Gehorsam sprechen; den ersteren rechnet Herbart zur Regierung, den letzteren zur Zucht. So konnte es nicht ausbleiben, daß sich Widersprüche und Dunkelheiten in diesem Teil der Herbartschen Pädagogik finden; so sagt er z. B., daß es für die Regierung ziemlich gleichgültig sei, womit sie sich beschäftige, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt werde, und dann wieder, daß es am besten sei, wenn durch die von der Regierung veranstaltete Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt werde, was zur Bildung für die Zukunft beitrage usw.

Gemäß seiner Ansichten über das Vorstellungsleben mußte Herbart den Unterricht in den Mittelpunkt der Erziehung stellen; er betont den erziehenden Unterricht, der durch die Bildung des Gedankenkreises unmittelbar erziehend wirkt. Gewiß ist die Bildung des Gedankenkreises für die Erziehung sehr wichtig und wertvoll; bezüglich der Hervorhebung dieses Wertes des Unterrichts für die Erziehung hat sich daher Herbart große Verdienste erworben. Denn einerseits wird durch den Unterricht die Grundlage zur geistigen Bildung gelegt; anderseits aber tritt die Erziehung durch den Unterricht in Zusammenhang mit der Kulturarbeit in ihrer Gesamtheit, was von Herbart nicht unbeachtet gelassen worden ist. Er hat auf den Gang und die geistigen Ausprägungen der Menschheitsgeschichte geachtet und sie für die Erziehung auszunutzen gesucht; es schwebt ihm der Gedanke einer großen kulturhistorischen Konzentration des geistigen Stoffes vor, der bei seinen Schülern in der Anordnung des Stoffes nach kulturhistorischen Stufen zum Ausdruck gekommen ist. So unterstützend und fördernd ein einheitlicher Gedankenkreis aber auch für die sittliche Bildung ist, so darf doch nicht vergessen werden, daß derselbe immer nur für die Ausgestaltung des Charakters eine Vorbedingung ist, niemals aber durch ihn unmittelbare Antriebe sittlichen Strebens und Wollens geschaffen werden; denn die eigentliche Triebkraft alles Strebens und Wollens liegt nicht im Gebiete der Vorstellungen, sondern im Gefühlsleben. Herbart selbst fühlt auch diese unsichere Leistung des Unterrichts für die sittliche Bildung; so sagt er z. B. von den Kenntnissen: „Ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifel-

haft, solange sie nicht entweder das ästhetische Urteil, oder das Begehren und Handeln oder beides berichtigen helfen." Und an anderer Stelle sieht er sich genötigt, zu bemerken, „daß in der Wirklichkeit die Hoffnung, welche auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer ist, als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen. Hierzu ist nötig, daß das Gelernte zugleich empfunden sei und daß sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muß". Herbart schreibt also hier der Gemütsbewegung den Haupteinfluß auf die Willensbildung zu; da er aber das Gemüt in den Vorstellungsmechanismus einklemmt, so muß er doch wieder den Schwerpunkt der Erziehung in denselben verlegen.

Auf dieser falschen Auffassung des Seelenlebens beruht auch die einseitige Auffassung des *Interesses*, in welchem Herbart mit Recht eine wesentliche Stütze der Charakterbildung durch den Unterricht erblickt. Er verlegt aber dieses Interesse konsequent seiner Auffassung des Seelenlebens ganz in den Vorstellungsmechanismus; es ist nur ein mechanisches Übergewicht bestimmter Vorstellungen, welches durch den Unterricht erzeugt werden soll; auch hier bleibt also das Gefühlsleben unberücksichtigt, obgleich in ihm die Grundlage des Interesses zu suchen ist. Denn im bloßen Vorstellen und Erkennen stehen uns die Dinge fremd und gleichgültig gegenüber, und wenn sie an sich noch so wertvoll und bedeutend wären; sie gewinnen erst für uns Reiz und Wert dadurch, daß sie unser Gefühl irgendwie ergreifen und in der Lust oder Unlust demselben ihren eigenen Wert uns fühlbar und faßbar machen. Erst wenn dies der Fall ist, zeigt sich die andere Seite des Interesses, die Selbsttätigkeit, das Streben; das Interesse ist also eine mit Lust, mit Hingabe der Seele an den Gegenstand verbundene, eine hingebende Selbsttätigkeit. In dieser einseitigen Auffassung des Interesses wurzelt auch die einseitige und durchaus unbestimmte Einteilung desselben in sechs Gruppen; Form und Inhalt des Interesses werden dabei miteinander vermischt, sie entbehrt daher der Klarheit und Ordnung; (empirisches und gesellschaftliches Interesse — Erfahrungsgegenstände und gesellschaftliche Verhältnisse; die letzteren gehören aber auch zu den Erfahrungsgegenständen und erzeugen empirisches Interesse). Soll die Interessenlehre für den Unterricht verwertet werden, so muß ihre Grundlage besser erfaßt werden; aus dem Gedankenkreis allein läßt sie sich nicht erfassen. Es soll aber damit die erziehliche Einwirkung der Bildung des Gedankenkreises durch den Unterricht keineswegs unterschätzt werden; es wird aber dabei besonders darauf ankommen, daß der Unterricht durch das Ergreifen der Gefühlsregungen das Interesse am Wahren, Schönen und Guten rege macht, wach erhält und stärkt. Die Forderung eines „gleichschwebenden, vielseitigen Inter-

esses", welche Herbart aufstellt, kann man nicht ohne Einschränkung gelten lassen. Wohl soll der Mensch nicht einseitig gebildet werden, weil dies zum Egoismus führt, sondern er soll an allen Angelegenheiten der Menschheit teilnehmen; aber es liegt in der Natur des Menschen, daß schließlich einzelne Interessen vorwiegen und sich über die anderen erheben, ohne daß diese unterdrückt werden. In dieser Tatsache ist die Hinneigung zu einem bestimmten Beruf bei seiner Tätigkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit bedingt und zugleich das Zustandekommen eines kräftigen und einheitlichen Lebens und Strebens. Bei aller Vielseitigkeit der Interessen darf also die Sammlung derselben auf bestimmte Ziele, die der Individualität des Zöglings entsprechen, die Vorbereitung auf eine selbstbegrenzte Tätigkeit nicht verhindert und gehemmt werden.

Mit großer Klarheit hat dagegen Herbart nachgewiesen, daß alle geistige Bildung durch Erfahrung und Umgang sich vollzieht, welche durch den Unterricht zu ergänzen sind und an welche er sich daher auch eng anschließen muß. Von diesem Gesichtspunkte aus bietet sich nun die Summe alles desjenigen, was Menschen dachten und empfanden, als Unterrichtsstoff dar; wir erhalten damit die Idee einer universellen Bildung. Es lassen sich daher auch von diesem Gesichtspunkte aus keine Richtlinien für die Unterscheidung des Wichtigen und Wesentlichen vom Unwesentlichen, also für die *Auswahl der Bildungsstoffe* finden, und die Gefahr der zu starken Belastung mit Stoff liegt nahe. Herbart will allerdings von allem nur die Elemente auswählen und ihre Verbindung veranstalten; welches nun die Elemente sind und nach welchen Gesichtspunkten dieselben bestimmt werden sollen, darüber gibt er keine Auskunft. Die Bildungsstoffe sind nach seiner Ansicht richtig ausgewählt, wenn sie ein vielseitiges Interesse erregen, so daß der gebildete Mann später befähigt ist, vielseitig an seinem Gedankengebäude zu arbeiten; es fehlt hier wieder die nähere Bestimmung durch die Richtlinien, welche die soziale Ethik der Pädagogik gibt. Maßgebend für Herbart ist nicht der wissenschaftliche oder praktische Wert der einzelnen Disziplinen, nicht der Beitrag, den sie dem Individuum für seine Teilnahme an der Kulturarbeit seiner Zeit liefern, sondern nur die Leichtigkeit, mit welcher die verschiedenen Arten des Interesses sich gleichmäßig erwecken lassen; von diesem Standpunkte aus hat man aber für die Wahl der Bildungsstoffe unbeschränkte Freiheit, da fast jedes Gebiet unseres Wissens menschlichem Interesse nahe gebracht werden kann. Immerhin hat Herbart wieder anderseits durch die Unterordnung der Interessen unter die sittliche Bildung der Auswahl des Lehrstoffs nach dem Nützlichkeitsprinzip heilsame Schranken gesetzt.

Es ist entschieden ein Verdienst Herbarts, daß er die psychologische Gestaltung und Begründung des Unterrichts auf der von Pestalozzi geschaffenen Grundlage ernstlich versucht hat, wenn er auch hier namentlich bei den *formalen Stufen des Unterrichts* nicht zur vollen Klarheit gelangt ist. Herbarts Bestreben mußte es ja sein, die ganze Tätigkeit des Erziehens an ganz bestimmte wissenschaftliche Gesetze und

Formen zu binden, von denen unter keinen Umständen abgewichen werden durfte, denn nur dann konnte das auf dem Vorstellungsmechanismus beruhende Ziel erreicht werden. Auch hier müssen wir seine Bestrebungen nach wissenschaftlicher Gestaltung der pädagogischen Lehren anerkennen; er überschätzt auch durchaus nicht den Wert seiner Methode, sondern respektiert die Lehrerpersönlichkeit und will ihr die nötige Freiheit unter Berücksichtigung der Individualität der Schüler und des Stoffs gewahrt wissen. Herbarts Lernprozeß ist vielfach falsch aufgefaßt worden; infolgedessen haben ihn seine Schüler oft in einer Form weiter ausgebildet, die von der Herbartschen Auffassung abweicht und die den Lernprozeß zu einem formalen Schematismus macht. So hat sich Ziller, der Herbarts Stufen des Unterrichts weiter ausbilden, verdeutlichen und auf die Praxis anwenden wollte, unbewußt von der Sache entfernt; gerade durch ihn sind daher Meinungsverschiedenheiten über Herbarts Stufen des Lernprozesses entstanden. Es ist nicht genug beachtet worden, was Herbart in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" sagt: „Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffes gesagt worden, das paßt im kleinen und im großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen." Damit hat er deutlich gesagt, daß er mit den formalen Stufen keine Schablone, keine methodische Zwangsjacke schaffen wollte; mit Rücksicht auf die besondere Art der Lehrgegenstände und die Altersstufen des Zöglings sollte vielmehr in der Anwendung der Stufen Freiheit herrschen. „Ich bin sehr weit entfernt", sagt er in „Psychologie als Wissenschaft", „irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen; das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst größtenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblicke richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben." Die von ihm bezeichneten vier Stufen des Lernprozesses sollen „nicht schnell", sondern „nur nacheinander", „nur allmählich" durchlaufen werden; sie sollen also nicht auf einzelne Lektionen, sondern auf den gesamten Inhalt eines Lehrfaches bezogen werden. Vertiefung und Besinnung sollen miteinander abwechseln; in der Vertiefung wird in dem auf der Stufe der Klarheit dem Schüler einzeln vorgeführten Stoff im weiteren Verlauf des Unterrichts allmählich das Verwandte assoziiert, in der Besinnung werden aus dem in hinreichender Menge angesammelten Stoff allgemeine Gesichtspunkte (Gesetze, Regeln, Zusammenfassungen) gewonnen, und endlich wird frei über den Stoff in seiner Beziehung zum Leben verfügt. Im einzelnen soll aber auch hierin der Lehrer sich mit Rücksicht auf den Schüler, den Lehrstoff und die Länge der Lehrzeit frei bewegen; er kann z. B. in einer Lektion für die Klarheit des Einzelnen sorgen, dann später den Stoff repetitionsweise wieder aufnehmen und

in zufällige Verbindung bringen, und endlich kann er ihn zu einer systematischen Verbindung herbeiziehen. Herbart wollte nur dafür gesorgt haben, daß sich ein zusammenhängender Gedankenkreis bildet, in welchem das Wollen wurzeln und festen Halt finden kann; das aber ist nicht Sache eines Augenblicks, sondern von Jahren. Allerdings kommen Stellen in Herbarts Schriften vor, welche die Annahme rechtfertigen, daß „in jeder kleinsten Gruppe" alle vier Stufen des Lernprozesses durchlaufen werden sollen; man muß daher annehmen, daß er unter Umständen beides will, daß aber eine Gruppe klein und groß sein kann. „In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen (Besinnungsstufen?) erstiegen werden sollen." Der frühere Unterricht kann also das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben; aber er kann desto mehr Klarheit jeder Gruppe geben, er kann diese Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger assoziieren, er kann endlich dafür sorgen, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschieht. Jedenfalls versteht Herbart unter Gruppe eine Reihe innerlich verbundener Kenntnisse und nicht eine einzelne Lektion, eine methodische Einheit, einen kleinsten Abschnitt; deshalb kann man auch nicht annehmen, daß schon die Schüler auf der Unter- oder Mittelstufe der Volksschule sich mit der systematischen Ordnung des Lehrstoffs beschäftigen sollen. Die Vertiefung dient der Ansammlung von Kenntnissen, die Besinnung dem inneren Erfassen zusammenhängender Erkenntnisreihen; je nach der Ausdehnung der ersteren und letzteren kann eine Gruppe in einem kleineren oder größeren Teil der Unterrichtszeit ganz durchgearbeitet werden. Auch die Stufen, welche Herbart in der Entwicklung des Interesses der Teilnahme unterscheidet — Merken, Erwarten, Fordern, Handeln — lassen darauf schließen, daß die formalen Stufen sich über das ganze Leben ausdehnen sollen; denn „dem Kinde", sagt er, „ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge."

Die Teilnahme wächst nach Herbart mit der Erkenntnis; der Unterricht hat beide zugleich zu entwickeln. Da nun die Unterrichtsstoffe nach seiten der Erkenntnis nach den formalen Stufen bearbeitet werden, so müssen diese mit den Stufen des Interesses der Teilnahme in Verbindung gesetzt werden. Im „Merken", der ersten Stufe des Interesses der Teilnahme, wird das Einzelne klar; das Merken ist die subjektive Bedingung für die Klarheit des Einzelnen. Erwartung, die zweite Stufe des Interesses der Teilnahme, entsteht, wenn sich an das Merken auf ein äußeres Wirkliches eine neue Vorstellung anknüpft, welche mit Lustgefühlen verbunden ist; es tritt also mit der Assoziation

in Verbindung und begünstigt sie. Ebenso stehen Fordern und System einerseits und Handeln und Methode anderseits in enger Beziehung zueinander. Das gerade ist „die Probe eines vollkommenen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als (eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende, wiewohl artikulierte) Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben". Bei dem innigen Zusammenhang, in welchem hiernach beim Unterricht die Pflege der Interessen der Erkenntnis und die der Teilnahme als Bedingungen der Vielseitigkeit des Gedankenkreises stehen, und mit Rücksicht darauf, daß diese letztere mit der Charakterbildung in ursächlichem Zusammenhang steht, läßt sich annehmen, daß auch in der Zucht die Stufen in eigentümlicher Weise wiederkehren werden; zwar finden sich die Namen der Stufen hier bei Herbart nicht, aber die Vorgänge und Gemütszustände, die er beim Unterricht damit bezeichnet, werden auch in der Zucht geschildert.

Da Herbart in seiner Philosophie von Kant ausgeht, so hat er auch in der Pädagogik mit ihm Berührungspunkte; wie er sich aber in der Entwicklung seiner Philosophie von Kant trennt, so entstehen auch in seiner Pädagogik scharfe Gegensätze zu Kants pädagogischen Anschauungen. Das Ziel der Erziehung ist bei Kant wie bei Herbart der sittliche Charakter; dieses Ziel wird durch eine vollkommene Entwicklung des Menschen erreicht werden. Bei Kant liegt aber dieses Ziel nicht in den Zwecken des Individuums, sondern in denen der Gattung, der Menschheit, also in der Vervollkommnung des Ganzen; nur in der Gattung können sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch der Vernunft abgezielt sind, am Menschen vollständig entwickeln. Wie Fichte, so erstrebte also auch Kant eine sittliche Volksgemeinschaft; diese setzt aber eine sittliche Bildung des Einzelnen voraus. Die Erziehung hat die erstere durch die letztere zu erstreben; die Würde des Menschen in seiner Person zur Darstellung zu bringen, das ist die Forderung, welche die Gesamtheit an das einzelne Individuum stellt. Daß das geschieht, das ist die Aufgabe der Gesamtheit, des Staates; sie ist für den Standpunkt der Kultur verantwortlich, damit aber auch jedes Individuum, jedes Glied des Staates. Soll aber dieses der Fall sein, so muß jeder Mensch der Schöpfer seiner eigenen sittlichen Persönlichkeit werden; die sittlichen Grundsätze müssen, wie überhaupt alles menschliche Wissen, vom Individuum selbsttätig erworben, nicht durch Tradition überliefert werden. Nicht die Menge des vorhandenen Wissens stählt das Gefühl der Verantwortlichkeit, sondern die Art und Weise der Erwerbung desselben; nur soweit als das Gefühl der Verantwortlichkeit gefördert wird, steht Geistesbildung im Dienste sittlicher Bildung. Mit Recht fordert Herbart vom Individuum die Erstrebung des Ziels der Erziehung; anderseits

darf man aber nicht übersehen, das Verhältnis des Individuums zum Ganzen, zur Gattung, mit Kant zu betonen. Auch bei Herbart soll die Geistesbildung, die Bildung des Gedankenkreises, im Dienste der sittlichen Bildung stehen; die Bildung des Gedankenkreises soll nicht um der Gedanken selbst willen stattfinden, sondern mit Rücksicht auf eine sittliche Wirkung; durch eine bestimmte Art der Verbindung und Konstruktion des Gedankenkreises soll ein Wollen erzielt werden, welches an die Schwelle des Sittlichen führt. Diese Schwelle liegt in der Vielseitigkeit der Interessen; es ist dies gleichsam eine Stimmung, welche der Annahme sittlicher Grundsätze günstig sein soll; im vielseitigen Interesse sollen die durch den Unterricht geweckten Interessen, die gleichsam wie Kräfte zu betrachten sind, verschmelzen, und zu einer einheitlichen Stimmung zusammengefaßt werden. Es ist dies ein bestimmter Gemütszustand, der zum Anbau sittlicher Grundsätze geeignet ist; da das Gemüt aber bei Herbart im Vorstellungskreis wurzelt, so muß dieser Zustand durch Bearbeitung des Vorstellungskreises erzielt werden. Ergab sich die Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit als Aufgabe der Geistesbildung mit Rücksicht auf die sittliche Bildung, so handelt es sich bei Herbart um die Erweckung eines bestimmten Gemütszustandes, des vielseitigen Interesses; beides schließt sich nicht gegenseitig aus, sondern dient jedes in seiner Art der sittlichen Bildung. Während aber im Sinne und Geiste Kants mehr der Nachdruck auf die persönliche Tätigkeit des Individuums zu legen ist, ist es nach Herbart eine Hauptsache, daß der Gedankenkreis fein säuberlich geordnet wird oder geordnet worden ist; bei Kant kommt es weniger, als wie bei Herbart, auf die Architektonik des Gedankenkreises, auf die Ordnung und Verbindung der einzelnen Kenntnisse an, sondern auf die Art und Weise der Erwerbung, auf das Bewußtsein, denselben aus eigener Kraft erworben zu haben. Herbart erkennt den aprioriſchen Ursprung des Intellekts und dessen aktive Tätigkeit nicht an; die Apperzeption ist bei ihm eine Art von Angleichung der Vorstellungen und hat nicht den Charakter einer ursprünglichen Tathandlung. Bei Kant ist der Schüler nicht abhängig von der Vorstellung, sondern er erzeugt sie selbsttätig mit; bei Herbart spielt der Stoff eine große Rolle, weshalb er von einem Gesinnungsstoff sprechen kann. An diesen Stoff heftet sich bei Herbart das Interesse; bei Kant liegt es in der geistigen Beschäftigung, in dem wachsenden Verständnis, in der durch Übung geförderten Kraft. Kant und Herbart stimmen darin überein, daß das Sittliche nicht durch individuelle Gründe, die außerhalb der Person, in den Gegenständen liegen, bestimmt werden darf, sondern durch das in ihm liegende Sittengesetz nach Kant oder durch die sittlichen Ideen nach Herbart; auf dieses Wollen, auf diese Gesinnung also muß sich die sittliche Bildung richten. Stellt aber somit Kant ein einheitliches Prinzip, das Sittengesetz, an die Spitze seiner Ethik, so sind es bei Herbart Zeichnungen von Willensverhältnissen, die sittlichen Ideen, nach denen alles menschliche Handeln bestimmt werden soll; während bei Kant das Sitten-

gesetz über das Individuum hinaus auf die Gattung weist, also sozial ist, bleiben die Herbartschen Willensverhältnisse im ganzen mehr individualistisch; Herbart erreicht also hier nicht die Höhe der Kantschen Ethik und Pädagogik. Beide haben aber die Absicht, durch den Unterricht die geistige Tätigkeit für die sittliche Bildung zu gewinnen; beide fordern die Anknüpfung des Unterrichts an die Erfahrung des Kindes, die denkende Verarbeitung derselben und die Erzeugung des Gefühls des Könnens. Gleich Herbart verlangt auch Kant klare Erkenntnis der sittlichen Grundverhältnisse; während sich aber bei Kant diese Einsichten zur praktisch-konsequenten Denkungsart nach unveränderlichen Maximen gestalten, kann sich ein solches Resultat aus den Anschauungen Herbarts nicht ergeben, weil die sittlichen Grundurteile, da sie ästhetischer Natur sind, sich nicht zu sittlichen Grundsätzen erheben lassen. Um das aber doch zu erreichen, nimmt Herbart die Zucht zu Hilfe; soll sie das aber leisten, so muß man mit Kant annehmen, daß den sittlichen Einsichten oder Ideen die Macht des Gebotes innewohne. Alles aber, was die Zucht leisten soll — das Gedächtnis des Willens zu stärken, Affekten und Leidenschaften vorzubeugen, die Geduld zu üben, das Gemüt empfänglich für den Unterricht zu machen — alles das erkennt auch Kant an; aber er versteht eigentlich darunter das, was Herbart mit Regierung bezeichnet. Kant glaubt mit der moralischen Belehrung dann das Ziel erreichen zu können; Herbart aber nimmt, wohl mit Recht, noch die eigentliche Zucht zu Hilfe. Kant glaubt an das Erwachen des sittlichen Interesses durch einen Unterricht, welcher in systematischer Ordnung alle Tugenden und Laster zum Gegenstande sittlicher Beurteilung macht, während Herbart nur ein sich selbst getreues Wollen als Resultat des gesamten Unterrichts kennt, welches durch seine Übereinstimmung mit den Ideen seinen sittlichen Charakter erhält; der Schwerpunkt der sittlichen Bildung liegt also bei Kant in der direkten moralischen Belehrung, im Moralunterricht, bei Herbart in der Zucht als dem vermittelnden Element zwischen Wollen und Ideen, und nicht in einem alle Gebiete des menschlichen Lebens umfassenden Unterricht. Ein Ausgleich zwischen beiden Anschauungen wird das Richtige treffen.

Herbart wurzelt in seiner Welt- und Lebensanschauung vollständig im Neuhumanismus, der im griechischen Volkstum das Ideal erblickte; er ist der pädagogische Klassiker desselben. Dagegen steht Fichte auf dem Boden des Nationalismus, der zum deutschen Volkstum hinführen sollte; er ist der Prophet desselben. Der Mangel eines politisch berechtigten Bürgertums, das der selbstbewußte Träger der volkstümlichen Bestrebungen jeder Art hätte sein sollen, verschuldete es, daß der Hellenismus, der Klassizismus, über die volkstümliche Richtung siegte; Fichtes Philosophie, seine Sittenlehre, welche die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins ausschloß, ließ zudem auch das Volkstümliche nicht in seinem vollen Wert und als Haupthebel der sittlichen Bildung erkennen. Ist nun bei Fichte Selbständigkeit oder Freiheit die Form des sittlichen

Willens, welcher das Ziel der Erziehung sein soll, so ist bei Herbart diese Form die Fähigkeit, sich jedes Wollen eines Äußeren durchaus zu versagen; soll nach Fichte die Sittlichkeit als eine schöpferische Willenskraft hervorbrechen, so sind nach Herbart die ästhetischen Urteile abhängig von dem vollendeten, klaren und deutlichen Vorstellen der Willensverhältnisse. Dort ist die Sittlichkeit der innerste Kern der Menschennatur, ja die sittliche Natur ist das allein wahrhaft Seiende überhaupt; hier verbindet das Sollen und das Sein kein gemeinsames Prinzip. Für Fichte ist die Hoffnung auf beständige Fortentwicklung des Menschengeschlechts ein Postulat, ein Glaubenssatz, an dem man ohne Aufgeben seiner sittlichen Natur gar nicht zweifeln kann; Herbart dagegen findet das Wesen der Menschheit in dem Alten, das mit einigen Verbesserungen während eines unabsehlichen Laufes von Jahrtausenden sich stets wiederholen wird. Fichtes Sittenlehre weist auf eine Sozialethik hin und hat Raum für die Würdigung des Nationalen; Herbarts praktische Philosophie bleibt eine Ethik des Individuums, und seine Pädagogik kennt kein nationales Interesse. Nach Herbart wäre das Wichtigste für die Charakterbildung geschehen, wenn ein mustergültiger Geschmack das „Handeln in der Phantasie" beherrscht; nach Fichte aber darf es bei dem bloßen Auffassen und Nachbilden des überlieferten Ideals in der Phantasie mit nichten bleiben, sondern das Handeln selbst ist die Hauptsache. Herbart muß aus der psychologischen Lehre, daß im Gedankenkreise die ursprüngliche Energie der Seele daheim sei, die Folgerung ziehen: der Unterricht muß tiefer als Erfahrung und Umgang in die Werkstatt der Gesinnung dringen; bei Fichte dagegen ist es gerade der Umgang der Glieder des Erziehungsstaates untereinander, der zum stärksten Hebel der Charakterbildung gemacht wird.

Wie Herbart sich gegen die verschiedenen, vor Pestalozzi herrschenden Erziehungssysteme im ganzen mehr oder weniger ablehnend verhielt, so hat er sich auch mit gleicher Entschiedenheit gegen alle Einseitigkeiten erklärt, welche von Rousseau und von Locke ausgingen; gegen den ersteren verhielt er sich ablehnend, weil er den planmäßigen Unterricht zu sehr hintenansetzt, gegen letzteren, weil er die Forderungen des Lebens zu sehr in den Vordergrund stellt und dadurch von den Forderungen der Sittlichkeit zu sehr ablenkt. Dagegen hat er sich mit der Pestalozzischen Pädagogik mehr befreunden können; er hat sofort erkannt, daß mit ihr eine neue Zeit für die Pädagogik beginnen mußte. Herbart hatte Pestalozzi in der Praxis kennen gelernt und war durch ihn zum Nachdenken über Erziehungsfragen angeregt worden; seine ersten pädagogischen Schriften beschäftigen sich mit den bereits erschienenen, bahnbrechenden Werken Pestalozzis. Was ihm besonders an der Pestalozzischen Pädagogik als wertvoll erschien, war: der streng geregelte Unterricht, größere Anforderungen an das Gedächtnis als bei den Philanthropen, sorgfältige Berechnung der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs und der sittlich bildende Einfluß des ganzen Unterrichts. Den Anschauungsunterricht

Pestalozzis schätzte Herbart sehr hoch; er wollte ihn in der Richtung erweitern, daß er „die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung" in sich aufnähme. Er glaubte anfangs, in den Pestalozzischen Ideen seine eigenen zu finden und wollte an ihrer wissenschaftlichen Begründung und Ausbildung arbeiten; seine metaphysischen, psychologischen und ethischen Ansichten zogen ihn jedoch immer mehr bei der Herausgestaltung eines pädagogischen Systems von Pestalozzi ab. Herbart bestimmte den Zweck der Erziehung schärfer als Pestalozzi; Pestalozzis Bezeichnung „edle Menschlichkeit" ist nicht so konkret als Herbarts Bezeichnung „Tugend" oder „Charakterstärke der Sittlichkeit". Wie Pestalozzi, so wollte auch Herbart durch seine Pädagogik den Zeitgeist bessern, die „verbogene Bildung" seiner Zeit durch eine natur- und kulturgemäße ersetzen; während aber jener sich an das arme Volk wendet, richtet er seine Blicke doch wesentlich auf die höheren Kreise. Finden wir in Pestalozzi den leidenschaftlich erregten Volksmann, der durch seine mannigfaltige Lebenstätigkeit mit dem Volke in die innigsten Beziehungen gekommen, mit seinen Bedürfnissen innig vertraut und durch die Liebe zu ihm zum Erzieherberuf hingetrieben worden war, so finden wir in Herbart den klugen und besonnenen Gelehrten, der auf ebener Bahn wandelt, in den oberen Kreisen der Gesellschaft wirkt und von dem Drang, durch wissenschaftliche Bildung eine bessere Zukunft anzubahnen, zur Pädagogik geführt wird. Während bei Pestalozzi die Erziehung eine selbsttätige Entwicklung unter Leitung und Mithilfe des Erziehers ist, ist sie nach Herbart nur eine passive Bildsamkeit; bei Pestalozzi bestimmen Anlagen und Erziehung das Ergebnis, bei Herbart nur die Erziehung, namentlich der Unterricht. Wenn man „einen einheitlichen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die kindliche Seele zu bringen weiß", so hat man nach Herbart die Erziehung in seiner Gewalt, so muß also der Zögling ein sittlicher Charakter werden; der einzige Nahrungsstoff, den der Erzieher also dem Zögling zuzuführen braucht, sind Vorstellungen, welche der psychologische Mechanismus nach seinen Gesetzen verarbeitet. Auf den Inhalt der Vorstellungen kommt es dabei gar nicht einmal so sehr an, da ja Gefühle und Wollungen nicht an ihm haften, sondern von den Vorstellungen durch ihre mechanische Bewegungen (Druck, Steigen, Fallen) erzeugt werden. Pestalozzi dagegen faßt die Natur des Menschen tiefer und allseitiger auf; die Erziehung soll die drei Urkräfte derselben, die physische, geistige und sittliche harmonisch so ausbilden, daß die physische der geistigen und diese der sittlichen untergeordnet werde. Pestalozzi steigt herab zum Kinde und zieht es mit väterlicher Liebe zu sich empor, indem er instinktiv die in ihm individuell gestalteten Anlagen entwickelt; Herbart steht als philosophischer Denker dem Zögling gegenüber und erzieht ihn nach von der pädagogischen Wissenschaft ein für allemal festgestellten Gesetzen. Man vermißt daher auch bei Herbart die bei Pestalozzi so stark hervortretende Betonung des sittlichen Verhältnisses der Mutter zum Kinde; freilich betont auch Herbart den Wert der Erziehung in der

Familie, die mütterliche Erziehung weiß er jedoch nicht richtig zu schätzen. Bezüglich des Verhältnisses des Staates zur Erziehung sucht Herbart den Gegensatz zwischen Fichte und Pestalozzi auszugleichen, indem er die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst in ihre Rechte einsetzt, welche von Familie und Staat respektiert werden müssen. Erziehenden Unterricht will Pestalozzi wie Herbart, wenn letzterer dies auch mehr hervorhebt als ersterer und so diesen Begriff in der wissenschaftlichen Pädagogik zur Geltung bringt; Herbart hebt die sittlich bildende Kraft des Unterrichts mehr hervor als Pestalozzi; letzterer weist die sittlich-religiöse Bildung dem Hause zu. Beide Pädagogen stellen die formalbildende Seite des Unterrichts in den Vordergrund. Mit Pestalozzi betont Herbart die Wichtigkeit der Anschauung und die Notwendigkeit einer planmäßigen Bildung derselben im ersten Schulunterricht; nach seiner Ansicht bot aber nicht das Viereck, sondern das Dreieck, das in seinen Formen eine unendliche Mannigfaltigkeit zuläßt, die rechte Grundlage für das ABC der Anschauung. „Der wahre Vorzug der Pestalozzischen Pädagogik", sagt er in einem Vortrage („Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode", 1804), „besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren — nicht zu tun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekommt." Mit Pestalozzi sieht Herbart ein, daß nicht durch die Anschauung an sich der Mensch gebildet wird, sondern daß der Mensch zur Bildung der Anschauung selbst erst gebildet werden muß; das Anschauen muß also erlernt werden. Allein im Gegensatz zu Pestalozzi sieht er diese Bildung nicht in der Stärkung der inneren Kraft, sondern in der Einprägung und Verstärkung der Eindrücke durch „Fixationsübungen"; seine Psychologie und die darauf begründete Erkenntnistheorie ließ eine andere Auffassung nicht zu. Was Pestalozzi in seiner urwüchsigen Weise über die Bearbeitung des Lehrstoffs sagt, das hat Herbart in wissenschaftliche Form gebracht und ihm besondere Namen gegeben, die es allerdings nicht klarer machen; denn was bezwecken Pestalozzis umfassende Anschauungsübungen, bei denen er überall darauf dringt, daß das Ding in seine Merkmale zerlegt und das Wesentliche vom Unwesentlichen scharf unterschieden und dann zusammengefaßt wird, anderes als die Herstellung klarer Begriffe? Was bezwecken seine Reihenbildungen anderes, als die verwandtschaftliche Verknüpfung und Anordnung (Assoziation und System) derselben? Und will er nicht mit der Einwirkung des Unterrichtsergebnisses auf das geistige und sittliche Leben des Zöglings dasselbe erreichen, was Herbart mit der Stufe der Methode bezweckt? Es gibt nur eine gute Methode, und zwar ist es diejenige, welche sich den ewigen Gesetzen der Menschennatur anschließt, so sagt Pestalozzi, und er wird wohl recht behalten; Herbart hat nur zur Verwirklichung der einen guten Methode beigetragen und die verschiedenen Formen, in denen sie sich äußert, zur Darstellung gebracht.

„Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war" für Pestalozzi „das größte Ideal, worin" er „das Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern; gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden, das war", wie Herbart gefunden, „auch Pestalozzis Hauptbestreben." Mit Pestalozzi betont Herbart vor allen Dingen die Umarbeitung der von dem Kinde durch die Erfahrung gewonnenen Vorstellungen, um die Schüler einer Klasse gleichartig zu machen und bei jedem Einzelnen für das Eingreifen und Anknüpfen der neuen in und an die vorhandenen Vorstellungsmassen Sorge zu tragen; „Pestalozzi", (in seinem Buche der Mütter), sagt Herbart, „war auf dem nämlichen Wege, nur beschränkte er sich unzweckmäßig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Basedowsche Methode war spielend, die Pestalozzische ist schwer, aber so, daß sie in demselben Augenblicke die Schwierigkeiten durch die richtige Folge der Gegenstände auch überwindet. Man muß die Elementarbücher nicht ansehen, als wären sie eine Pädagogik — auch nicht, als enthielten sie, noch so versteckt und unentwickelt, eine Pädagogik in sich. Erinnert man sich aber, daß doch die Sorge für die gemeine Wahrnehmung allem Unterricht über höhere Gegenstände vorangehen muß: so zeigt sich hier aufs neue, daß Pestalozzis Bemühungen in der Tat das Erste treffen, was geschehen muß, damit das, was weiter zu tun ist, den rechten Erfolg haben könne." Wenn aber „Pestalozzi einmal sagt: ‚es braucht, daß wir Sprache an das Bewußtsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem hohen Grade von Klarheit zu bringen', so ist dies verkehrt; die Sprache macht nicht klarer, aber sie erleichtert die Verknüpfung. Die Einheit des Namens verbindet und hält verbunden die Merkmale sicherer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Übertragung allgemeiner Begriffe, wie auch die Zusammenauffassung und Vergleichung mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter". Herbart ist ohne Zweifel einer der frühesten Kenner und Förderer der Pestalozzischen Ideen gewesen; mit philosophischem Geiste erfaßte er dieselben, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts, sowie die Mittel und Wege zu ihrer Lösung, und stellte sie in klarer und fest umrissener Weise dar.

Ein Hauptgegner Herbarts war Fr. A. Lange, der Verfasser der „Geschichte des Materialismus" (1828—1875); die Herbartsche Seelenlehre führte ihn zur Mathematik, und diese erschütterte seine Überzeugung von der Richtigkeit der Herbartschen Theoreme und Formeln. Er hatte selbst eine reiche Erfahrung im Lehrfache hinter sich und hatte auch eingehende theoretische Studien gemacht; in seinen Vorlesungen hatte er sich auch eingehend mit der Pädagogik beschäftigt. Verschiedene von ihm ins Auge gefaßte pädagogische Werke, namentlich eine Geschichte der Pädagogik im Zusammenhange mit den herrschenden Weltanschauungen, kamen nicht zur Ausführung; an der von Rektor Schmid herausgegebenen „Enzyklopädie für das gesamte Unterrichtswesen" war er ein eifriger

Mitarbeiter. Die Grundlagen der Pädagogik sind für ihn die Psychologie, empirische Psychologie und die Schulstatistik; besonderes Interesse brachte er dem Turnunterricht entgegen. Der Herbartschen Pädagogik verdankte er in seiner pädagogischen Praxis sehr viel; über den Mängeln derselben, besonders der psychologischen Begründung, hatte er das Gute derselben nicht übersehen.

Wie Herbart so hat auch Beneke seine Pädagogik auf die Psychologie aufgebaut. Herbarts „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" erschien 1806 und der „Umriß pädagogischer Vorlesungen" 1835, in zweiter Ausgabe 1841; Benekes „Erziehungs- und Unterrichtslehre" erschien 1835, in zweiter, verbesserter Auflage 1842. Es kann angenommen werden, daß beide Philosophen auch von den pädagogischen Anschauungen gegenseitig Kenntnis nahmen. Herbart nennt Benekes Darstellungsform leicht verständlich und anziehend und meint, seine Lehre würde doch bei manchen Eingang finden, „die ohne ihn noch flacher und in ihrem Nachdenken sorgloser sein würden"; Beneke spricht mit Hochachtung von Herbarts pädagogischen Schriften und hebt hervor, daß derselbe, obwohl er sich hinsichtlich der psychologischen Begründung der Pädagogik auf ihn nicht berufen könne, viel Treffliches geleistet habe. Benekes Erziehung im weiteren Sinne faßt die individuelle und soziale Seite der menschlichen Bestimmung ins Auge, seine Erziehung im engeren Sinne deckt sich im allgemeinen mit Herbarts Zucht, denn beide richten sich unmittelbar auf die Charakterbildung; Herbart hat im wesentlichen nur die individuelle Seite der Erziehung im Auge. Den Unterricht ordnen beide Pädagogen der Erziehung unter und machen ihn ihr dienstbar, sie fordern den erziehenden Unterricht; Herbart bezeichnet den erziehenden Zweck des Unterrichts genauer als Beneke, indem er ihm die Hervorbringung eines vielseitigen, gleichschwebenden, wohlverbundenen und unmittelbaren Interesses zuweist, obgleich auch Beneke auf dieses Interesse und seinen Wert für die Fortbildung im Wissen und Handeln (Bildung und Zucht) hinweist. Beneke teilt die Unterrichtsgegenstände nach ihren inhaltlichen (gegenständlichen) Beziehungen in drei Gruppen; Herbart macht die Wahl der Unterrichtsgegenstände von den Klassen des Interesses abhängig, welches der Unterricht bewirken soll, und teilt dieselben nach den Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme in zwei Hauptgruppen: Naturwissenschaft mit Mathematik und Geschichte mit Sprachenkunde, jede mit den entsprechenden Fertigkeiten. Beneke und Herbart betonen die Wichtigkeit der Sprachstudien für unser Geistesleben; Beneke geht dabei tiefer wie Herbart, seine Erörterungen sind eingehender und umfassender, auch schätzt er den Wert des grammatischen Unterrichts höher als Herbart. Beide Pädagogen sind darüber einig, daß der Unterricht in Geschichte, Moral und Religion lebendige Empfindungen, Gefühle und Strebungen hervorzurufen und zu begründen habe und daher auch an solche anknüpfen müsse, wenn er günstig auf das Handeln einwirken soll; eine Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Geschichte,

die Beneke macht, die aber nicht durchzuführen ist, kennt Herbart nicht. Die pädagogische Bedeutung und dominierende Stellung der Mathematik im Lehrplan der Gelehrtenschule erkennen beide Pädagogen an und fordern für diesen Unterricht Anschaulichkeit und lückenloses Fortschreiten; während aber Herbart dem mathematischen Unterricht den Vorzug gibt, räumt Beneke denselben dem Sprachunterricht ein. Den pädagogischen Wert der Naturwissenschaften und der Geographie schlägt Herbart mit Recht viel höher an als Beneke, der denselben offenbar unterschätzt und falsch auffaßt; auch die Ausbildung in der Handfertigkeit und in technischen Arbeiten überhaupt schlägt Herbart höher an als Beneke. Im ganzen hat Beneke in der speziellen Methodik die einzelnen Lehrgegenstände viel ausführlicher und zusammenhängender behandelt als Herbart. In den Forderungen an die Konzentration der Unterrichtsgegenstände zeigt sich bei Beneke und Herbart in der Hauptsache Übereinstimmung; Herbarts Untersuchungen in dieser Hinsicht sind allerdings tiefgehender als die Benekes. Dasselbe ist auch hinsichtlich des Lernprozesses der Fall; auch hier zeigt sich in der Hauptsache Übereinstimmung, und auch hier sind Herbarts Untersuchungen tiefgehender als die Benekes. Beide fordern für das Gelingen des Unterrichts, daß derselbe womöglich an die bereits im Zöglinge vorhandenen psychischen Gebilde anzuknüpfen hat, daß dieselben dem neuen Lehrstoff entgegengebracht und mit ihm verschmolzen werden müssen; wenn Beneke Stärke und Spannung der Vorstellungsanlagen als Hauptbedingung für diese Verschmelzung fordert, so ist dies dasselbe, was Herbart als Apperzeptionsfähigkeit der Vorstellungen bezeichnet. Beide Pädagogen fordern ferner, daß der Lehrstoff durch Wiederholung und Übung (Anwendung) befestigt und zu dem Leben in Beziehung gesetzt werde; Herbart hat das letztere mehr hervorgehoben und in dem Gang den Lernprozesses schärfer und bestimmter bezeichnet als Beneke. Was Beneke „neubildenden" Unterricht nennt, das ist im wesentlichen das, was Herbart als bloß darstellenden Unterricht bezeichnet. Beneke hat überhaupt die einzelnen Akte des Lernprozesses nicht so scharf begrifflich auseinandergehalten wie Herbart, damit sich aber auch der Wirklichkeit mehr angeschlossen als letzterer; Herbarts Auseinandersetzungen gerade auf diesem Gebiet sind verschieden aufgefaßt worden und haben daher zu Streitigkeiten vielfach Veranlassung gegeben. Über die Lehrform hat sich Beneke eingehender ausgelassen als Herbart; besonders wertvoll sind Benekes Hinweisungen auf die Anwendung der heuristischen Lehrform. Beneke wie Herbart haben den Wert der Pestalozzischen Methode erkannt und bezeichnen als Hauptforderung derselben, daß der Schüler seine Erkenntnisse selbsttätig auf dem Wege der Anschauung erwerbe und von da an streng geregelt und lückenlos weiterschreite; beide warnen aber auch davor, in ihr ein untrügliches Mittel zur Erzielung der Charakterbildung zu sehen. Während Herbart verlangt, daß die Wirksamkeit des Erziehers nicht durch künstliche Methoden nach Art der Bell-Lancasterschen eingeengt werden soll, tritt Beneke für die Anwendung dieser Methode

namentlich in den Unterrichtsfächern ein, in denen es sich um Einübung, um äußeres Lernen u. dgl. handelt, weil dadurch dem Lehrer viel mechanische Arbeit abgenommen werde und er geistig um so freier wirken könne; nach Benekes Ansicht wird durch diese Methode ermöglicht, daß jeder Schüler in jedem Augenblicke genau nach dem Standpunkte seines individuellen Fortschrittes und Bedürfnisses beschäftigt werden könne; sie hat ferner nach seiner Ansicht für den lehrenden Schüler den Vorteil, daß er durch das Lehren lernt und seine Fürsorge für des anderen Wohl betätigen kann. Es läßt sich nicht verkennen, daß das, was Beneke für die Methode des gegenseitigen Unterrichts sagt, seine Berechtigung hat; aber anderseits hat er den Nutzen desselben doch auch vielfach überschätzt. Während Beneke der Schulerziehung den Vorzug gibt, erkennt Herbart denselben der Privaterziehung zu; Beneke betont eben mehr die soziale, Herbart mehr die individuelle Seite der Erziehung. Bezüglich der Einteilung und Einrichtung der Unterrichtsanstalten finden wir bei Beneke und Herbart im wesentlichen Übereinstimmung; Beneke geht aber weiter wie Herbart, indem er sich auch über Mädchenschulen, Lehrerseminare u. dgl. verbreitet. Auch bezüglich des Verhältnisses der Schule zu Familie, Staat und Kirche finden wir im wesentlichen bei beiden Pädagogen die gleichen Ansichten; beide wollen die Schule, ohne Benachteiligung ihres Zusammenhanges mit Familie und Kirche, als Anstalt des Staates betrachtet haben. Die Unterschiede zwischen der Herbartschen und Benekeschen Pädagogik sind in der Verschiedenheit der psychologischen und ethischen Anschauungen beider Pädagogen begründet; sie haben beide die Pestalozzische Pädagogik von teilweise verschiedenen Gesichtspunkten aus wissenschaftlich begründet.

21. Th. Waitz (1821—1864) hatte schon von der Universität neben Kants Philosophie diejenige von Herbart kennen gelernt; er widmete sich besonders philosophischen Studien und schloß sich hier eng an Herbart an, ohne sich jedoch von ihm beherrschen zu lassen. Den bedeutendsten Impuls erhielt Waitz allerdings in seiner Philosophie von Herbart; aber dadurch, daß er die Psychologie zur Grundlage der Philosophie machte, sie in engere Verbindung mit der Physiologie brachte und die mathematische Behandlung ablehnte, näherte er sich Beneke. In der Ethik dagegen läßt sich unschwer die Einwirkung Schleiermachers erkennen; hier ist Waitz anfangs einer individualistischen Auffassung zugeneigt, gestattet aber mehr und mehr sozialethischen Elementen Zutritt. 1846 gab Waitz die „Grundlegung der Psychologie nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere" heraus und 1849 das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft". Auf der Psychologie baute Waitz zunächst seine Ethik und dann als Kunstlehre der letzteren die Pädagogik auf; seine „Allgemeine Pädagogik" erschien 1852, einige kleinere pädagogische Schriften gingen ihr voraus, andere folgten ihr nach. Die Aufgabe der Philosophie konnte er nur darin finden, eine Wissenschaft aufzustellen, welche den Grund aller Erfahrung und diese aus jener begreiflich macht; er ging

von der philosophischen Betrachtung des Individuums aus und kam zur Philosophie der Gesellschaft, zur Soziologie, als welche man seine „Anthropologie der Naturvölker" (1859—1864) betrachten muß.

Die Pädagogik ist bei Waitz angewandte Ethik oder die Kunstlehre der Ethik; die Psychologie ermöglicht es ihr, die Mittel zur Realisierung des ihr von der Ethik angewiesenen Zweckes aufzufinden. Aus der Psychologie läßt Waitz die Ethik hervorwachsen; sie hat die Aufgabe, zu entwickeln, was durch die Selbsttätigkeit des Menschen zur Schlichtung des Streites, der im Laufe des Lebens entstehenden mannigfaltigen Interessen, und zur Befriedigung der wesentlichen derselben zu geschehen hat. Sie löst diese Aufgabe durch die Gewährung einer Einsicht in die Verfassung des menschlichen Innenlebens, in welchem der Zwiespalt der Interessen geschlichtet und denselben eine feste Rangordnung angewiesen worden ist, aus welcher dann die sittlichen Ideen, die Musterbilder für den Willen, abgeleitet werden; sie nimmt also ihre Hauptbegriffe aus der Natur des Menschen und stützt sich nicht auf die göttliche Autorität, weil sie dann ihre Gesetzgeber außer sich und nicht in sich hätte. Da der Mensch aber die sittlichen Ideale nicht völlig erreichen kann, so legt er sie im Glauben dem Göttlichen bei; hier tritt die Ethik in Beziehung zur Religion. Die Bedingung der Verwirklichung der Ethik ist die Gesellschaft, in welche der Mensch tritt; er kann aber erst in dieselbe als selbständiges Glied eintreten, wenn sich in ihm die Fähigkeit verständiger Überlegung und die Beherrschung der Begierden in einem gewissen Grade ausgebildet haben. Im Laufe des Lebens bildet sich nun aus diesen Anfängen durch die Einwirkung der sittlichen Gesellschaft auf den Einzelnen ein untrügliches Unterscheidungsvermögen für das Sittliche und Unsittliche heraus, das Gewissen; es bestimmt nun den Willen, regelt die Interessen nach den von ihm vertretenen sittlichen Grundsätzen (Sittengesetz) und schlichtet so den Streit. Das höchste Gut, welches der Mensch zu erstreben hat, ist Einheit des Menschen mit sich selbst und dadurch dauernde Befriedigung in sich selbst; in ihr ist auch die innere Freiheit des Menschen begründet. Die Wege, auf welchen die sittlichen Ideale in das Leben des Einzelnen einzuführen sind, hat die Pädagogik als Kunstlehre der Ethik zu weisen; „Ethik und Pädagogik verhalten sich wie reine und angewandte Wissenschaft, daher muß jene die Begründung für diese geben; Aufgabe und Pflicht der Erziehung sind nur aus der Ethik ableitbar". Als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik ist die Psychologie anzusehen; „sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke gibt." Es handelt sich in dieser Hinsicht darum, „zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir die Mittel wirken lassen müssen, um den Zweck zu erreichen."

Dadurch, daß „der individuell eigentümliche Komplex von inneren und äußeren Bedingungen, die auf seiten des zu Erziehenden der pädagogi-

schen Tätigkeit entgegentreten," sich in jedem Falle „nur auf erfahrungsmäßigem Wege erkennen" läßt und erst dadurch es möglich ist, die Erziehungsmittel vorauszubestimmen, ergibt sich „für den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik die Beschränkung, daß sie nur insoweit eine spekulative Wissenschaft sein kann, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hilfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen; dies ist die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik". Die angewandte Pädagogik dagegen ist ebensosehr auf die allgemeine Pädagogik als auf die Erfahrung gestützt, untersucht die besonderen Lebensverhältnisse sowohl des Zöglings als des Erziehers und wendet die Erziehungsmittel dementsprechend an; schreitet man noch weiter zur Erziehung des Individuums fort, so tritt die Erziehung als Kunst auf, „welche persönlichen Takt und Talent zu ihrer Ausübung erfordert". Von einer allgemeinen Pädagogik in dem Sinne, welche „absehend von jedem bestimmten Zeitalter und jeder bestimmten Nationalität den Begriff des Menschen und seiner Erziehung allein ins Auge fasse, ohne Rücksicht auf irgend ein empirisches Datum", kann keine Rede sein; „eine allgemeine Pädagogik in diesem Sinne kann es überhaupt nicht geben". Denn die Pädagogik hat „weder im Erzieher noch im Zögling die Idee des Menschen, den allgemeinen Menschen vor Augen, der nirgends im Leben wirklich und jeder pädagogischen Einwirkung unzugänglich ist, sondern den in eine bestimmte Zeit und Nationalität gestellten Menschen. Das Ideal des Menschen als Erziehungszweck soll sie zwar nicht aus einer besonderen Zeit und Nationalität entnehmen, sondern in reiner Unabhängigkeit von diesen aus den ethischen Forderungen entwerfen und festhalten; aber alle Mittel und Wege, es zu realisieren, lassen sich nur mit Rücksicht auf die Zeit und Nationalität untersuchen und gebrauchen, innerhalb derer und für welche zunächst immer erzogen wird". Die allgemeine Pädagogik „hat nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen"; die angewandte Pädagogik hat „unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen". Die allgemeine Pädagogik wird also im wesentlichen Theorie, die angewandte mehr Kunstlehre (Praxis, Technik) sein; erstere wird sich wesentlich auf die Wissenschaft, letztere auf die Erfahrung stützen. Der Theoretiker wird die Praxis als Mittel der Veranschaulichung und Fortentwicklung, der Praktiker die Theorie als Mittel der Begründung und Förderung wählen; das Ideal ist, daß beide sich immer an- und durcheinander entwickeln, indem von der Theorie eine beständige Orientierung ausgeht und die Praxis sich dem Ideale eines rationalen Verfahrens immer mehr nähert. Die Bestimmtheit des Erziehungszweckes und die Gebundenheit des Erziehers durch diesen und die Individualität des Zöglings machen das Werk des Erziehers vorzugs-

weise zu einem Werke der Reflexion, daher bedarf er der Theorie; da aber diese nur allgemeine Gesichtspunkte aufstellen kann, so bedarf er auch der Erfahrung in der Praxis. In erster Linie handelt es sich für den Erzieher darum, „aus dem Äußeren des Zöglings sein Inneres leicht und sicher zu erkennen", sodann „die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder für die ihm untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen"; die Benutzung geschieht dann den Begriffen gemäß, die sich der Erzieher über Zwecke und Mittel seiner Tätigkeit gebildet hat. „Wer erziehen will, muß innere Vorbilder dazu in Form fester Begriffe besitzen, er muß die Mittel und die verschiedenen Arten ihres Gebrauchs sorgfältig durchdacht, aber er muß auch auf dem empirischen Weg den Umfang jener Begriffe kennen gelernt haben, damit er sie auf die anschaulich gegebenen Einzelfälle richtig zu beziehen und unbeirrt durch deren Verwicklung zur Anwendung zu bringen wisse. Pädagogische Erfahrungen im weiteren Sinne macht zwar jeder, der sich im Erziehungsgeschäfte versucht; aber nicht jeder lernt aus diesen Erfahrungen etwas, das von pädagogischer Wichtigkeit ist." Theorie und Praxis bedingen sich gegenseitig; „alle Erfahrungen erhalten ihren Wert erst durch die Gesichtspunkte, unter die man sie stellt. Die Kunst, Erfahrungen zu machen, setzt auf jedem Felde eine gewisse theoretische Bildung voraus. Erfahrungen sind wichtig und unerläßlich; aber erst die an sie anzuknüpfenden psychologischen Deduktionen machen eine wissenschaftliche Bearbeitung derselben und ein sicheres Urteil über ihren praktischen Wert möglich". Die wissenschaftliche Pädagogik hat daher zunächst Begriff und Zweck der Erziehung unabhängig von der Erfahrung darzulegen, sodann mit Rücksicht auf die bereits gemachten Erfahrungen „durch psychologische Deduktionen zu zeigen, welche Mittel zur Erreichung jenes Zwecks führen, wie sie ihrer eigenen Natur und diesem Zwecke gemäß behandelt werden und in welchen Verhältnissen sie für diesen zusammenwirken müssen".

„Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird." Begriff und Zweck der Erziehung setzen voraus, daß „die menschliche Seele ein Wesen ist, das in seinen Tätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgt"; denn das noch bildsame innere Leben soll durch die Erziehung eine bestimmte Gestalt erhalten, was nur möglich ist, wenn dasselbe sich nach bestimmten Gesetzen entwickelt. Diese Gesetzmäßigkeit im psychischen Leben muß der Erzieher kennen und für den Erziehungszweck richtig zu benutzen verstehen. „Da die Psychologie der Seele angeborene Anlagen und ursprüngliche Talente nicht zuschreiben kann, so wird sie eben dadurch auf die Notwendigkeit hingewiesen, aus der physischen Organisation als Grundlage die auffallenden Verschiedenheiten im Geistes- und Gemütsleben der Menschen zu erklären. Durch Nahrung, Lebensweise und Umgebung werden diese Ver-

schiedenheiten durch alle Lebensalter hindurch immer mehr befestigt, wirken auf jede einzelne Funktion des psychischen Lebens zurück und bringen dadurch allmählich die großen Unterschiede hervor, die sich erblich in den Völkern, Ständen und einzelnen Geschlechtern fortzupflanzen scheinen." Vor allen Dingen ist es die organische Beschaffenheit der Sinne (Schärfe, Empfänglichkeit, Ausdauer), von welcher das Vorstellungsleben des Menschen beeinflußt wird; sodann ist die Befähigung in der Bewegung der Glieder mitbestimmend für das Handeln und den ganzen Charakter. Der Zustand des Nervensystems übt somit auf den Verlauf der Vorstellungen und Gefühle einen großen Einfluß aus und bestimmt so wesentlich die Gemüts- und Charakterbildung mit; der erbliche Familien- und Nationalcharakter beruht „auf einer organischen Grundlage, die sich in gleichmäßiger typischer Weise unter gleichen oder doch sehr ähnlichen äußeren Bedingungen fortpflanzt". Die Erziehung hat mit diesen Grundlagen zu rechnen; sie besteht in einer Reihe von Tätigkeiten, die ihren Zweck in der Erzeugung einer relativ abgeschlossenen Gestalt des inneren Lebens des Zöglings haben, welche sie aber bloß vorbereiten, nicht vollenden kann. Die Ethik muß der Erziehung hier den höchsten Gesichtspunkt angeben; sie bestimmt, „daß ihre ganze Wirksamkeit darauf gehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern. Die Zielpunkte alles menschlichen Strebens und aller menschlichen Tätigkeit sind von dreierlei Art; entweder ist es eine bestimmte innere Verfassung des Individuums als solche, welche erreicht werden soll, oder es ist eine bestimmte Gestaltung der persönlichen Verhältnisse zu anderen Individuen, welche erstrebt wird, oder endlich die Befriedigung allgemeiner Interessen, welche der Gesellschaft, in der wir leben, angehören". Die erste sittliche Aufgabe des Menschen als Individuum ist, durch eigene Kraftanstrengung die Einheit mit sich selbst herzustellen; „ihre Lösung, zu welcher das allgemeine Mittel in der theoretischen und praktischen Selbstbeherrschung gegeben ist, geschieht, wie die Ethik zeigt, durch die Idee der inneren Freiheit als des höchsten Gutes für den Menschen als Individuum, dessen wesentliche Voraussetzung die Erfüllung derjenigen Pflichten (Gesundheitssorge, theoretische Durchbildung, besonnenes und standhaftes Handeln) ist, durch deren dauernde Ausübung die individuellen Tugenden als Charaktereigenschaften entstehen". In dieser Einheit ist die charaktervolle Selbständigkeit und allseitige Durchbildung vollendet, die vollständige Harmonie von Einsicht und Wille gewonnen. Dies Ziel läßt sich aber nur annähernd in der Gesellschaft erreichen, an welche der Mensch ja auch naturnotwendig gebunden ist; um es hier zu verwirklichen, ist die Idee des Wohlwollens nötig, als deren Voraussetzungen die Erfüllung der Pflichten des Rechtes, der Billigkeit und der Aufrichtigkeit gelten. „Das Wohlwollen strebt nach möglichst vollkommener innerer Durchdringung aller Einzelnen, so daß die Einheit des Individuums mit sich selbst sich über dieses hinaus auf alle erweitere"; Gesinnung und Wille aller sind so identisch und werden in Gesinnung und Willen jedes Einzelnen auf-

genommen. Das allgemeine Wohlwollen hat die Befriedigung der Interessen aller im Auge und strebt, sie so weit als möglich zu seinen eigenen zu machen; es gibt sich dadurch mit seiner Tätigkeit an das große Ganze hin und erkennt es als seine Bestimmung, für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu arbeiten. „Was zu dieser Arbeit treibt und durch sie realisiert werden soll, ist die Idee der Zivilisation; das Mittel ist die Berufstätigkeit." Die sittliche Gestaltung des Lebens, welche durch die Erziehung angebahnt und gesichert werden soll, zeigt sich also „als die durch eigene Arbeit in dem Menschen hervorgebrachte dauernde Einheit mit seinem individuellen Wesen (innere Freiheit), mit dem individuellen Wesen anderer in der Gesinnung (Wohlwollen) und mit den wesentlichen Interessen des Menschen als solchen in der Gesinnung und mit der Tat (Hingebung an eine Berufstätigkeit)"; diese drei Zwecke bilden eine in organischer Wechselwirkung stehende Einheit von Prinzipien, welche psychologisch der Ausbildung der Sinne, des Gemüts und des Intellekts entsprechen, die sich gleichfalls in der individuellen Entwicklung gegenseitig bedingen und fördern. Die Erziehung kann dieses Ziel, besonders in seinem letzten Teil, nur anbahnen; die Selbsterziehung muß hier weiterbauen. Die Erziehung kann daher auch nicht die Ausbildung zu einem besonderen Beruf ins Auge fassen, sondern nur die Befähigung zur Berufswahl und zu jeder Berufsart; da „jede richtige Berufswahl und Hingebung an eine Berufstätigkeit überhaupt nur durch die Aneignung der wesentlichen Interessen des Menschen von seiten des Zöglings, nur durch ein Hineinleben in die Interessen erst möglich wird, für deren Befriedigung die einzelnen Berufsarten zu wirken bestimmt sind, so tritt für die allgemeine Pädagogik in der Bestimmung des Erziehungszweckes die Veränderung ein, daß sie an die Stelle der Berufsbildung die Erweckung und Befestigung des intellektuellen, ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interesses im Gemüte des Zöglings zu setzen hat. Aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Pädagogik bestimmt sich daher der Zweck der Erziehung so, daß diese den werdenden Menschen zur inneren Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingabe an jene wesentlichen Interessen heranbilden soll". Die schon betonte Einheit des Erziehungszweckes ergibt sich schon daraus, daß „die Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen das Wohlwollen und die innere Freiheit zu ihrer notwendigen Voraussetzung hat", wie ja auch umgekehrt die Idee der inneren Freiheit zu den übrigen sittlichen Ideen hinführt; aber auch von psychologischen Gesichtspunkten aus betrachtet ergibt sich diese Einheit. „Alle Bildung des Geistes geht aus von der Übung und Bildung der Sinne; nur auf der Basis der sinnlichen Vorstellung vermögen sich Gemüt und Intelligenz allmählich zu erheben und auszubilden"; aber ebenso innig stehen auch Gemüt (Gefühls- und Willenstätigkeiten) und Intelligenz in Zusammenhang. Alle höhere Entwicklung des inneren Lebens setzt eine entsprechende Bildungsstufe der sinnlichen Anschauung als bereits erreicht voraus; „die sinnliche An-

schauung führt uns, je besser sie gebildet ist, desto sicherer zur Ergänzung des Angeschauten hin durch Schlüsse, von dem sinnlich Wahrgenommenen auf das, was den Sinnen verborgen bleibt, und bei diesen Schlüssen leiten uns immer wieder Bilder, die der Auffassung räumlicher Gestalten entlehnt sind". Die Tiefe der Einsicht aber wirkt unter normalen Umständen auch jederzeit sittlich veredelnd; durch wahre Aufklärung werden die sinnlichen Triebe gebändigt und die Gefühle geläutert. Die Heranbildung zur inneren Freiheit, die Ausbreitung und Tiefe des Wohlwollens und endlich das Hineinleben in alle menschlichen Interessen sind aber nächst der Pflege der Gesundheit bedingt durch Entwicklung des Gemüts und der Intelligenz.

Die Betrachtung der Erziehungsmittel wird sich daher nach psychologischen Gesichtspunkten gliedern. Die körperliche Erziehung einschließlich der Gymnastik wird, da sich für sie keine Regeln aus der Ethik und Psychologie herleiten, sondern nur auf einem empirischen Wege durch Versuche und Beobachtungen feststellen lassen, von der allgemeinen Pädagogik ausgeschlossen; sie ist Sache des Arztes. Auch die Bildung der Sinne arbeitet nur mittelbar für den Zweck der Erziehung und ist daher von propädeutischem Charakter; aber sie tritt durch das Verhältnis der Anschauung zur Gemüts- und Geistesbildung in eine innere und wesentliche Beziehung zu ihm. Sehen, Hören und Sprechen lernt das Kind durch den Verkehr mit der Natur- und Menschenwelt seiner Umgebung, aber doch nur so weit, als das unmittelbar praktische Bedürfnis reicht; es bringt es darin daher nur zur mechanischen Fertigkeit und „gewinnt weder Einsicht in die Gründe seines Tuns noch bewußte Herrschaft über seine einzelnen Tätigkeiten. Genauigkeit im Auffassen sinnlicher Gegenstände, Leichtigkeit der Übersicht, rasches und sicheres Erkennen der unterscheidenden wesentlichen Punkte in einem größeren Ganzen, vollständige Zergliederung des Angeschauten in seine Elemente — dies alles muß durch besondere Übungen erlernt werden"; durch sie wird das denkende Verarbeiten der auf diesem Wege gewonnenen Vorstellungen vorbereitet und die Sprache geübt und gefördert. Die geistigen Tätigkeiten entwickeln sich immer in Parallelismus mit den sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild. Haupterfordernisse einer gebildeten Anschauung sind Deutlichkeit und richtige Abstufung einerseits und Reichtum und freie Beweglichkeit der sinnlichen Vorstellungen anderseits; daher muß der Erzieher dafür sorgen, daß der sinnliche Vorstellungskreis erweitert, verdeutlicht, abgeklärt und vielfach beweglich wird. Die kindliche Anschauung entwickelt sich allmählich mit der Entwicklung der Sinnesorgane; ihre Ausbildung erfordert lange und vielseitige Übung. Anfangs entwickelt sie sich ohne Beihilfe; die starken und neuen Reize fesseln die Aufmerksamkeit, sehr große und sehr kleine Gegenstände werden schwerer aufgefaßt u. dgl. Hier kann die Erziehung nur dafür sorgen, daß nicht zu starke Reize auf das Kind einwirken, die Reize nicht zu schnell und häufig wechseln, damit es sie ruhig und vollständig aufnehmen kann;

auch kann der Erzieher dem Kinde die richtigen Gegenstände in der richtigen Stellung vor das Auge bringen. Von einzelnen Gegenständen geht die Anschauung fort zur Zusammenfassung in größeren Gruppen und zur genaueren Auffassung des Einzelnen durch Zergliederung; hierzu bedarf das Kind des Beistandes, weil sich sein unmittelbares Interesse nicht von selbst auf die wesentlichen und wichtigen Punkte richtet. „Ein eigentlicher Anschauungsunterricht ist erst dann möglich, wenn die Sprache vom Kinde mit einiger Genauigkeit gebraucht zu werden anfängt; der Anschauungsunterricht ist zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache, obwohl hierin nicht der eigentliche Zweck desselben liegt. Den sinnlichen Vorstellungskreis des Kindes zu erweitern, im einzelnen zu verdeutlichen, abzuklären und möglichst vielseitig beweglich zu machen, ist der Zweck des Anschauungsunterrichts; ihn zu erreichen, sollen die Sprachübungen behilflich sein, sie sollen zunächst nur so getrieben werden, daß sie zum Zwecke dienen." Die Manier Herbarts, mit regelmäßigen Raumgebilden (Musterdreiecken) anzufangen, ist nicht zu billigen; es muß vielmehr an die in dem Kinde schon vorhandenen Bilder der äußeren Gegenstände angeknüpft und das gegeben werden, was den Kindern noch fehlt; es soll sie in voller Bestimmtheit auffassen und festhalten lernen. Bei der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs muß das Interesse des Kindes in erster Linie maßgebend sein; dieses wendet sich im allgemeinen mehr den Naturgegenständen als den Kunstprodukten zu, welch letztere daher erst später eintreten. Bei Naturgegenständen muß namentlich auch die sukzessive Entwicklung der einzelnen Teile beachtet, die einzelnen Naturkörper müssen untereinander verglichen, das Wesentliche muß vom Zufälligen gesondert, Ursache und Wirkung müssen erkannt werden usw.

Als ein äußerst wichtiges Mittel für die Bildung der Anschauung ist das Spiel anzusehen; hier wirkt einmal der sich für Kinder besonders schnell wieder erneuernde Reiz des Neuen und der Umstand, daß sich beim Spiel die Gegenstände durchaus nach der Willkür und dem Vorstellungsverlauf des Betreffenden richten. Hinsichtlich der Bildung der Phantasie steht das Spiel in Verbindung mit dem Märchen; es kann für die Bildung und Erweckung religiöser, ethischer und ästhetischer Motive im Gemüte des Kindes sehr fruchtbar gemacht werden. Sein besonderer Bildungswert besteht darin, daß es die Elemente der wirklichen Welt zu Gestalten, Erscheinungen, Begebenheiten kombiniert, die in dieser Welt nicht vorkommen und vorkommen können, wodurch die Vorstellungen von der Sinnlichkeit frei und ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit größer gemacht wird; auch lassen sich in ihm religiöse, ästhetische und ethische Momente ungehindert zur Darstellung bringen und dem Gemüte des Kindes nahelegen. Allerdings muß der Erzieher das Kind vor allen Dingen in der wirklichen Welt orientieren, ihm feste Zielpunkte des Strebens in ihr und feste Normen für die Beurteilung derselben geben; dem gegenüber müssen die idealen Ziele und Normen klar und

anschaulich aufgefaßt werden, wozu das Märchen, welches dem wirklichen Leben mit seiner Wunderwelt fern genug steht, um nicht mit ihm verwechselt zu werden, ein gutes Mittel ist.

Das Gemüt, die Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen, ist der innerste Kern der Persönlichkeit und Grund und Träger der Eigentümlichkeiten des inneren Lebens; da sich die einzelnen Seiten desselben aber mit Ausnahme weniger Fälle im Menschen weder unmittelbar erzeugen noch ihre Verbindungen und Verhältnisse untereinander vom Erzieher nicht so wie bei den Vorstellungen und Begriffen beherrschen lassen, so ist die Gemütsbildung mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Da das Gemüt einerseits in sehr enger Beziehung zum Nervensystem steht, so ist auf die physischen Verhältnisse, unter denen sich der Zögling befindet, vom Erzieher besondere Rücksicht zu nehmen; da anderseits die Charakterbildung im Gemütsleben begründet ist, so muß die Bildung der Anschauung und Intelligenz im Dienste der Gemütsbildung stehen. Die Bildung der Intelligenz hat das „weiter fortzuführen, zu vertiefen und ergänzen, wozu die Gemütsbildung die Grundlage beut, was sie aber allein und als solche nicht zur Vollendung zu bringen vermag." Die Gemütsbildung hat in erster Linie den Willen von seiner Untertänigkeit gegen die sinnlichen Begierden zu befreien und so zu disziplinieren, „daß er die Energie erhalte, dem jedesmal als richtig erkannten Werturteile im Handeln zu folgen; nächstdem wird sie die Gesinnung des Wohlwollens, endlich das ethische, ästhetische und religiöse Interesse zu pflanzen haben". Sie hat also eine negative und eine positive Seite; die negative hält alle Störungen fern, die positive erweckt, befestigt und stärkt; die erste bahnt den Weg für die zweite und wird demnach allmählich überflüssig.

Die negative Seite der Gemütsbildung besorgen Zucht und Regierung; daß die Bedeutung und pädagogische Stellung dieser beiden Begriffe im Vergleich zu der von Herbart ihnen beigelegten hier umgekehrt ist, „kommt daher, daß der gewöhnliche Sprachgebrauch dies zu verlangen schien"; Zucht steht nach diesem mit dem äußeren Ordnunghalten in Beziehung, die Macht und Tätigkeit des Regierens dagegen gründen sich nicht sowohl auf äußere Gewalt als auf die im Innern der Regierten selbst herangebildeten sittlichen Kräfte, deren Entwicklung sie schützt, leitet und unterstützt. Die Zucht kündigt sich dem Zögling als äußere Macht sogleich an und zieht seinem Handeln bestimmte Schranken, deren Überschreitung entweder gehindert oder gestraft wird; die Regierung dagegen wird als innere, zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt. Die Zucht muß in erster Linie die Herrschaft der Sinnlichkeit über den Zögling brechen und Gehorsam fordern; als Mittel stehen ihr einerseits Autorität und Liebe, anderseits die Strafen zur Verfügung, welche dem Eigenwillen nicht willkürliche Schranken ziehen dürfen, sondern besonders darauf gerichtet sein müssen, die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten und sich ohne Frage in sie fügen

zu lehren. Die Strafe soll eine „sittliche Einkehr des Kindes, eine innere Selbstbesinnung herbeiführen und gegenüber der verhängnisvollen Macht der sinnlichen Antriebe die Heiligkeit des Ge- und Verbotes einschärfen"; jede Strafe muß, soll sie eine erziehliche Wirkung ausüben, nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen, es müssen Zeit und Umstände, namentlich auch die Umgebung dabei berücksichtigt werden. Die Zucht muß streng und durchgängig konsequent sein, jedoch der freien Entwicklung des körperlichen, gemütlichen und geistigen Lebens den nötigen Spielraum lassen, so daß der erzwungene Gehorsam in freien übergeht; daher ist es auch nicht zu billigen, wenn Herbart zwischen Zucht und Regierung, resp. Regierung und Zucht eine scharfe Grenze zieht und der ersteren gar keinen positiven Zweck zuschreibt. So muß das Gefühl der Autorität, das aus dem mächtigen Einfluß des Erwachsenen auf das Kind hervorgeht, allmählich durch die Anerkennung der geistigen und sittlichen Überlegenheit des Erwachsenen beherrscht werden; mit der Autorität muß sich aber auch die Liebe verbinden und so das Gefühl des freien Wohlwollens erweckt werden. Sodann ist es eine Hauptaufgabe der Zucht, das Gewissen zu wecken; denn das Gewissen bedingt die Wirksamkeit der Zucht, namentlich der Strafe. Das Gewissen ist keine ursprüngliche Begabung des Menschen, sondern es entsteht erst im Laufe des Lebens, ist also etwas Erworbenes; seine Basis hat es im Gemüt, und die Wirksamkeit der Strafe beruht auf einer Gemütserschütterung. Allmählich geht die Zucht in die Regierung über; diese wirkt sanfter und sicherer als die Zucht durch das auf Autorität und Liebe gegründete Gewissen. Noch mehr als die Zucht muß die Regierung die Individualität des Kindes beachten; „nicht zum Spiegelbild des Erziehers soll der Zögling gemacht, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seine eigene Lebensgestalt aus sich herauszubilden; zu bewirken, daß diese den sittlichen Forderungen allseitig zu genügen strebe und so weit als möglich entspreche, ist allein die Aufgabe des Erziehers". Die Regierung muß daher Freiheit gewähren, den Zögling Erfahrungen machen lassen und nur verhütend und unterstützend und nicht mehr, wie die Zucht, gegenwirkend sein; sie wirkt also vorzugsweise positiv. „Die Erweckung und Pflege der Gesinnung des allgemeinen Wohlwollens und aller höheren Interessen geschieht nämlich teils durch bestimmte gesellige Gemeinschaften, in die sich der Mensch hineinlebt, teils durch besonderen Unterricht; das Haus (die Familie), die Schule, die Sprachgemeinschaft und von den Unterrichtsgegenständen die Geschichte", die Künste und die Religion wirken in und mit der Regierung. Die Schule geht noch mit ihrer Tätigkeit über die Gemütsbildung hinaus und greift in die Entwicklung der Intelligenz überall leitend ein; hinsichtlich der Gemütsbildung ist die wesentliche Frucht der Schulerziehung der Gemeinsinn. Der Schüler soll hier „seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört, und in der Betätigung seiner Teilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unter-

worfen sind, wie er selbst; die Schule legt dadurch den Grund für den echten Bürgersinn, indem sie jede Störung der Schulordnung durch den Einzelnen als eine Störung des Gemeinlebens, jede lobenswerte Leistung des Einzelnen aber als eine Forderung desselben erscheinen läßt und behandelt". Hinsichtlich der Gemütsbildung handelt es sich in der Schule um die Bildung des echt sittlichen Sinnes in der Betrachtung der Geschichte, der ästhetischen Auffassung der Natur und des Lebens und der Reflexion über die Beschaffenheit und den Fortschritt des menschlichen Wissens, welche für die religiösen Gefühle der Demut und Erhebung zu wirken vermögen. Zucht und Regierung haben also im Verein die Aufgabe, die ursprünglich schrankenlose Herrschaft der sinnlichen Begierden zu brechen und der Herrschaft des Gewissens zu unterwerfen, wodurch die innere Freiheit angebahnt wird; sie haben ferner die sittliche Gesinnung des persönlichen Wohlwollens von dem engen Kreis der Familie aus über die weiteren Lebenskreise zu verbreitern und endlich die ästhetischen, sittlichen und religiösen Interessen zu entwickeln und zu befestigen.

In allem, wo durch Zucht und Regierung der Zweck der Erziehung noch nicht erreicht wird, bedürfen sie einer Ergänzung durch die Bildung der Intelligenz; diese bedarf sie sowohl hinsichtlich der Fortbildung zur inneren Freiheit als auch des Hineinlebens in die wesentlichen und höheren Interessen des Menschen. Nur durch diese Ergänzung läßt sich das Ziel der Erziehung erreichen; ihr Mittel ist der Unterricht. Hinsichtlich der Fortbildung der inneren Freiheit wird er vor allem „auf die möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständnis der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit einzuführen haben; denn bei einem geringeren Umfang der Erkenntnis würde die Einsicht in den Zusammenhang und die gegenseitigen Verhältnisse der Über- und Unterordnung, in welche die sämtlichen Interessen des Menschen zu setzen sind, notwendig mangelhaft und damit eine notwendige Bedingung der Freiheit unerfüllt bleiben". Dabei kann es sich nicht um die Mitteilung einer zusammenhangslosen Masse von Kenntnissen, „als vielmehr um die gute Verarbeitung und den bündigen Zusammenhang des Mitgeteilten handeln, damit der Gedankenlauf möglichst vollständig durch den Willen beherrschbar und die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken immer höher gesteigert werde". Da diese Fähigkeit nach allen Seiten hin gesteigert werden muß, „so wird man außer der guten Verarbeitung vorzüglich auf die Vielseitigkeit des Stoffes selber sehen müssen"; aber auch das Hineinleben in die wesentlichen höheren Interessen und die Bekanntschaft mit den Mitteln zu ihrer Befriedigung macht diese Vielseitigkeit des Stoffes nötig. „Die Auswahl, welche unter diesem Material zum Behufe des Unterrichts getroffen werden muß, wird sich teils nach der Verschiedenheit der geistigen Operationen und Methoden zu richten haben, durch deren Erlernung und späteren freien Gebrauch die Selbständigkeit des eigenen Denkens wesentlich bedingt ist, teils nach der Größe der unmittelbaren

Hülfe, welche dasselbe der Entwicklung der höheren Interessen leistet; das Unterrichtsmaterial ist demnach so zu wählen, daß die sämtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowohl aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materielle Ziel des Unterrichts bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft als die Hauptgegenstände des Unterrichts"; denn jeder derselben erfordert zur Verarbeitung besondere Gedankenoperationen und Methoden und vertritt besondere Interessen. Der Unterricht in den Fertigkeiten (Turnen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen) hat keinen selbständigen Wert, sondern ist Mittel zum Zweck. „Herbart hat es absichtlich vermieden, den Unterricht nach den Wissenschaften einzuteilen, die er zu behandeln hat", um „ihn nicht als eine Mannigfaltigkeit von Tätigkeiten erscheinen zu lassen, die sich nach verschiedenen Richtungen hin zerstreuen und ein bloßes Aggregat verschiedener Vorstellungsmassen erzeugen, sondern als ein einheitliches Ganze, dessen Zweck die Entwicklung vielseitigen Interesses ist"; aber es werden sich doch „alle Gesichtspunkte für die Einrichtung und Verteilung des Unterrichts, für die Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit desselben erst aus dem gewinnen lassen, was jeder einzelne Unterrichtsgegenstand für die Entwicklung der verschiedenen Interessen zu leisten imstande ist". Der Unterricht belehrt nun entweder „über Tatsachen, die als solche aufgefaßt und gemerkt werden sollen, oder über deren inneren Zusammenhang nach Ursache und Wirkung oder Grund und Folge, so daß die Lehren, die dieser letztere gibt, nicht bloß als tatsächlich aufgefaßt und behalten, sondern als richtig eingesehen oder begriffen und selbständig reproduziert oder nacherfunden werden sollen; man wird leicht zugeben, daß der Unterricht über Tatsachen dem über ihren inneren Zusammenhang im allgemeinen vorhergehen müsse, weil man auf diesen überhaupt erst durch die Betrachtung jener geführt werden kann". Damit soll aber nicht gesagt sein, daß erst eine Fülle von Tatsachen angehäuft werden soll, bevor man an die innere Verarbeitung geht; „allerdings ist aller Unterricht genötigt, auf seiner ersten Stufe sich auf die Mitteilung und Einprägung des anschaulich gegebenen Tatsächlichen zu beschränken, an welches dann die weitere Entwicklung anzuknüpfen hat; später jedoch wird die Aneignung von Tatsachen nie mehr allein auftreten dürfen, sondern diese werden entweder vom Unterricht unmittelbar in derjenigen Verknüpfung dargestellt werden müssen, welche ihre inneren Beziehungen fordern, oder es wird sich die Darlegung ihres inneren Zusammenhangs und die dadurch bezweckte Fortbildung der Einsicht doch unmittelbar an die Mitteilung neuer Tatsachen anzuschließen haben". Man muß sich hüten, einerseits zu viele Tatsachen ohne darauf folgende innere Verknüpfung und Ordnung im kindlichen Geiste anzuhäufen; anderseits aber

darf man auch nicht mit dieser Verknüpfung und Ordnung zu einer Zeit beginnen, wo noch nicht genug Tatsachen dazu vorhanden sind. Um diese innere Verknüpfung und Ordnung zu erleichtern, müssen die Tatsachen, die der Unterricht dem Zögling bietet, so in Gruppen zusammengestellt werden, „daß sie sich um eine Hauptvorstellung als ihren gemeinsamen Mittelpunkt anfangs in engeren, später in immer weiteren Kreisen herlagern"; dann leitet die Mitteilung der Tatsachen von selbst über zur Bildung der Einsicht. „Die Abstraktionen sind das erste und wesentlichste Produkt der Verarbeitung von Tatsachen"; sie sind ein Ergebnis des Denkens, welches sich vom bloß assoziierenden Vorstellen allein dadurch unterscheidet, „daß der Fortschritt vom Einen zum Andern und die Verknüpfung des Einen mit dem Andern ein bewußter und ein durch die innere Notwendigkeit des Gedachten gesicherter ist". Es wäre aber theoretisch in hohem Grade einseitig und darum praktisch schädlich, „wenn man den Versuch machen wollte, dasselbe methodische Verfahren auf alle Lehrgegenstände anzuwenden"; es gibt keine allgemeine Methode. Aber die Selbsttätigkeit des Schülers muß jede Methode in Anspruch nehmen, denn auf ihr beruht der sittliche Einfluß des Unterrichts; er muß den Schüler anleiten, „von einem Gedanken zum andern selbst so fortzuschreiten, wie es das immer tiefere Eindringen in den inneren Zusammenhang der Begriffe oder der Erscheinungen erfordert, welcher durch die Natur des betreffenden Gegenstandes dem menschlichen Denken allgemein notwendig gemacht ist". Jeder Schritt, den er tut, muß daher genau vorbereitet sein, „so daß er sich an dasjenige, was im Schüler bereits vorgebildet ist, auf das genauste anschließe, aus demselben hervorwachse"; es muß auch dem Lernenden Zeit bleiben, sich in das Einzelne zu vertiefen, es dann zu überschauen, zu kombinieren und zu Folgerungen zu verarbeiten. (Herbarts Wechsel von Vertiefung und Besinnung.)

„Weiß der Unterricht diesen Ansprüchen zu genügen, so trägt es wenig aus, ob die *Lehrform*, deren er sich bedient, die dogmatisch dozierende oder die heuristisch entwickelnde ist." Als Lehrform ist die heuristische in ihrer Reinheit nur auf der höheren Stufe anwendbar; „ihr wesentlicher Vorzug liegt in der Bürgschaft, die sie für die unausgesetzte Selbsttätigkeit des Schülers und dadurch für das tiefe Eindringen in den Gegenstand und dessen volle Verarbeitung bietet; aber es liegt in der Natur der Sache, daß sie nur auf streng systematisch entwickelbare Unterrichtszweige sich allgemein, auf alle übrigen sich aber nur insoweit anwenden läßt, als eine begriffliche Entwicklung ihnen wenigstens teilweise abgewonnen werden kann, während jeder Versuch, sie auf rein positive (historische) Kenntnisse zu übertragen, als ein plumper Mißgriff erscheint". Denn sie verlangt „die genaueste Bekanntschaft mit dem ganzen Gedankenkreis und Standpunkt des Schülers, wenn diesem die Aufgaben nicht unverständlich oder unlösbar werden sollen; die sämtlichen Gedankenverbindungen zu übersehen, die dem Schüler geläufig sind, genau im Einzelnen zu beurteilen, welche ihm näher und welche

ferner liegen, welchen Grad der Klarheit oder Deutlichkeit sie besitzen, ist selbst für den tüchtigsten Lehrer unmöglich". Fragen erleichtern das Aufsuchen des Standpunktes, auf dem der Schüler steht, der Lücken und Unklarheiten, die sein Wissen hat, und die Anknüpfung des Neuen; sie sind besonders da brauchbar, wo man aus Bekanntem Folgerungen ziehen kann. „Wo es dagegen darauf ankommt, den Schüler in ein ganz neues Gebiet des Wissens erst einzuführen, dessen Grundbegriffe und eigentümliche Behandlungsweise ihn noch fremdartig ansprechen, da ist mit dem frageweisen Verfahren nur wenig oder nur mit bedeutendem Zeitverlust und ohne verhältnismäßigen Gewinn etwas auszurichten." Auch die dogmatische Lehrform kann die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, wenn „das Neue dem Schüler gerade an dem Punkte dargeboten wird, an welchem der wohl vorbereitete Fortschritt ihm selbst als Bedürfnis sich fühlbar macht, das aus eigenen Mitteln zu befriedigen er sich außerstande findet; besorgt dabei die Heuristik nur das Geschäft, die Punkte selbst gehörig auszumitteln, an denen das Neue aufzutreten hat, und dieses Auftreten selbst gehörig vorzubereiten, so genügt sie dem wichtigen Dienste, der ihr obliegt". Als naturgemäß hat man neuerdings den Unterricht bezeichnet, welcher immer den Weg befolgte, „den der Gegenstand desselben beschrieb, indem er die menschliche Erkenntnis allmählich bereicherte, was voraussetzen würde, daß dieser Weg immer der ebenste und beste gewesen wäre und daß sich die Entwicklungsgeschichte des ganzen Menschengeschlechts durch eine ebenso kontinuierliche Stufenreihe von Fortschritten nach ihrem Ziele hin bewegte, wie dies für den Einzelnen durch Vermittlung des Lehrers wünschenswert ist". Naturgemäß soll der Unterricht nur in dem Sinne sein, „daß er auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle an das im Schüler Vorgebildete sich innigst anschließt, und von hier aus mit Stetigkeit ihn zu den notwendigen Schritten fortleitet, die sein eigenes Denken tun muß", um das Ziel zu erreichen. Aus diesem Anschließen an das Vorgebildete und der Stetigkeit des notwendigen Fortschreitens in der Gedankenbildung geht die Klarheit des Unterrichts hervor; sie ist zunächst durch die Klarheit des Einzelnen bedingt. „Erst wenn die einzelnen Glieder für sich rein aufgefaßt und so geläufig geworden sind, daß sie sich ohne Mühe vergegenwärtigen lassen, darf man verlangen, daß sie in die neuen Verbindungen miteinander gesetzt werden, welche die Natur des Gegenstandes fordert; erst wenn es keine erhebliche Schwierigkeit mehr macht, sie zu übersehen und zusammenzuhalten, darf die aus ihnen abzuleitende Folgerung hervortreten."

Der Wert der einzelnen Lehrgegenstände für die Bildung ist verschieden. Für die Bildung der Intelligenz ist der Wert der Geschichte nur ein sekundärer; hier müssen ethische Gesichtspunkte im Vordergrunde stehen, denn die Geschichte ist sittliche Arbeit. Die Sprache ist der Stoff, in welchem der Geist Ausdruck, Klarheit und Entfaltung seines Wesens erfährt; darum lerne das Kind seine Muttersprache vor

fremden Sprachen. Die Sprachbildung steht neben der Kunst auch im Dienst der Geschmacksbildung; diese soll die sämtlichen Darstellungsformen des inneren Lebens auch in ihren feineren Unterschieden verstehen, richtig verstehen und beherrschen lernen. Die Religion soll dem Gemütsleben zur inneren Freiheit verhelfen; den Mittelpunkt und Kern des Religionsunterrichts muß der Gottesbegriff in kindlicher Fassung bilden, die Dogmatik hat keinen pädagogischen Wert. Die Grundlage des Christentums ist die historische Entwicklung, nicht positive Lehre; die Dogmengläubigen sind die gefährlichsten Feinde des Christentums. Die Naturwissenschaften leisten für die Gemütsbildung nicht viel, weil der Knabe und der Jüngling, resp. Mädchen und Jungfrau nicht tief genug in die Geheimnisse der Natur eindringen können; sie sind aber um so wirksamer bei der Bildung der Intelligenz, weil eine richtige Welt- und Lebensauffassung nur möglich ist auf der Grundlage der Erkenntnis seiner eigenen und seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Natur und weil sie dem Denken Mittel und Wege in Menge bietet.

Die Schulorganisation und die Schulaufsicht sind Sache des Staates; er muß um seiner Selbsterhaltung willen dafür sorgen, daß das von ihm beherrschte Volk am öffentlichen Leben teilnehmen kann. Deshalb läßt er dasselbe in der heranwachsenden Generation zur Einsicht und Sittlichkeit erziehen; hierauf gründet sich der Schulzwang. Mit der Kirche hat der Staat hierbei nichts zu tun; er läßt durch den Lehrer eine klare Auffassung der sittlichen Hauptbegriffe vermitteln, wogegen der eigentliche Religionsunterricht Sache des Geistlichen ist.

Die Methode der Betrachtung in der Pädagogik von Waitz ist echt wissenschaftlich, wenn man auch nicht immer den Ergebnissen derselben zustimmen kann; von psychologischen und ethischen Vorbetrachtungen geht Waitz aus und leitet daraus die Anweisungen zum pädagogischen Handeln ab. Wohl steht er dabei auf dem Boden der Philosophie und Pädagogik Herbarts; aber er verarbeitet die aus denselben herübergenommenen Gedanken selbständig mit seinen eigenen Erfahrungen. Waitz räumt dem Gemütsleben im Gegensatz zu Herbart eine bedeutungsvolle Stellung ein; die Gefühle, welche durch das Zusammentreffen einzelner Vorstellungen oder ganzer Reihen entstehen oder bedingt sind, üben nach seiner Ansicht einen bedeutungsvollen Einfluß auf die Richtung aus, welche die weitere Entwicklung des geistigen Lebens nimmt. Denn sie zwingen alle übrigen Interessen, sich nach ihnen zu richten und werden leitend für die Werturteile; Gefühle und Interessen beeinflussen somit Intelligenz und Willen. Aber er verfolgt diese Ansicht über den Einfluß des Gemüts nicht bis zu den letzten Konsequenzen; er setzt das Gefühl in kein klares Verhältnis zum psychischen Mechanismus, verfolgt es nicht bis in die ersten Anfänge und bis zu seinen schließlichen Entwicklungen hin. Die Ausschließung der körperlichen Erziehung von der allgemeinen Pädagogik kann nicht gebilligt werden, besonders mit Rücksicht auf den Einfluß, welchen Waitz dem Körper auf den Geist zugesteht. Gewiß ist

eine Sonderung und Gruppierung der sämtlichen Erziehungsmittel nach ihren psychologischen Voraussetzungen von wissenschaftlichem und praktischem Werte; aber eine ausschließliche Gruppierung nach den drei Begriffen: Anschauung, Gemüt und Intelligenz ist nicht ohne Zwang durchführbar und unpraktisch. So kommt es z. B., daß Waitz Märchen und Spiel unter den Anschauungsmitteln behandelt, während sie doch mehr Mittel zur Gemütsbildung sind; warum steht die Muttersprache unter den Mitteln der Gemütsbildung, während die fremden Sprachen unter dem Mittel der Bildung der Intelligenz eingeordnet sind? Daß Waitz das, was Herbart Regierung nennt, Zucht heißt und umgekehrt, dürfte eher die Billigung der wissenschaftlichen Pädagogik finden. Jedenfalls hätte die „Allgemeine Pädagogik" von Waitz es verdient, beim Ausbau der Herbartschen Pädagogik mehr beachtet zu werden, als es geschehen ist; man hätte dann wohl manche Einseitigkeiten dabei vermieden. In die Gemütsbildung schließt Waitz auch die Willensbildung ein; es sollen dem Kinde sittliche Interessen eingepflanzt werden, „die als feste Zielpunkte des Strebens alle niederen Funktionen des inneren Lebens von sich abhängig und dienstbar machen". Er betont besonders, daß diese Bildung nicht durch den Unterricht allein, ja nicht einmal vorzugsweise durch diesen möglich sei; er kann deshalb auch nicht der Ansicht zustimmen, „daß der Unterricht unter allen Erziehungsmitteln das hauptsächlichste und wesentlichste sei. Allerdings ist es vollkommen richtig, wenn Herbart sagt, daß die Bestimmung des Gedankenkreises alles sei, worauf es in der Erziehung ankomme, denn alle Gefühle, Strebungen und Gesinnungen wurzeln erst im Gedankenkreise; aber mit Unrecht folgert man daraus, daß das Heil der Erziehung allein oder auch nur vorzugsweise im verbesserten Unterricht zu suchen sei. Die durchgreifendsten Bestimmungen des Gedankenkreises kommen aus Gewöhnungen und Neigungen, aus Erfahrungen an Personen und Sachen, aus Beispielen; sie kommen aus dem Leben, nicht aus dem Lernen". Das Problem der einheitlichen Gestaltung des Gedankenkreises als Grundlage des Charakters tritt daher bei Waitz in den Hintergrund; infolgedessen hat auch die Frage der Konzentration und die der Formalstufen nicht das Interesse für ihn, wie sie es für Herbart hatte. Unter einem erziehenden Unterricht versteht Waitz solchen, „der den Gegenstand zu einer Gemütsmacht im Zögling werden läßt, durch den ein festes, höheres Interesse in ihm erzeugt wird"; in der Persönlichkeit des Lehrers liegt hier der Schwerpunkt, nicht in der Methode. Die Frage des Bildungsinhaltes der einzelnen Disziplinen kommt bei Waitz zur eingehenden Erörterung; er wird dabei dem wissenschaftlichen wie dem pädagogischen Gesichtspunkte gerecht. Dagegen steht Waitz bezüglich der Richtlinien für die Auffassung des Lehrplans, die Organisation des Bildungsinhaltes und die didaktische Technik im einzelnen hinter Herbart zurück.

22. Herbarts Pädagogik fand anfangs wenig Beachtung unter den deutschen Schulmännern; die Pestalozzische Pädagogik hatte sie alle, di-

kirchlichen wie die nichtkirchlichen, in ihre Kreise gezogen und ihnen mehr eine Richtung aufs Praktische gegeben, was der auf streng philosophischer Grundlage ruhenden Pädagogik Herbarts nicht günstig war. Erst drei Jahrzehnte nach Herbarts Tod erstand Herbarts Pädagogik zu neuem Leben und fand eifrige Vertreter unter Philosophen und Pädagogen. Dr. Volkmar Stoy (1815—1885) hatte in Leipzig in den dreißiger Jahren bei Hartenstein und Drobisch, und in Göttingen bei Herbart selbst die Herbartsche Philosophie und Pädagogik studiert und besonders durch den persönlichen Verkehr mit Herbart sich innig mit denselben vertraut gemacht. Um sich mit der Praxis des Schullebens bekannt zu machen, trat Stoy 1839 als Lehrer in die Bendersche Erziehungsanstalt in Weinheim a. d. Bergstraße ein, welche für eines der besten Privatinstitute s. Z. galt; lehrend und lernend vollbrachte er hier drei und ein halbes Jahr und schrieb hier auch eine Abhandlung über „Deutschen Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren". Hier lernte er auch den bekannten Verfasser der Heimatskunde, Finger, kennen, der auch als Lehrer an dem Institute wirkte; dadurch wurde Stoy gründlich mit diesem wichtigen Lehrgegenstand bekannt. Er suchte schon hier seine pädagogischen Ideale zu verwirklichen und eine Schulgemeinschaft herzustellen, in welcher das freie Spiel individueller Kräfte sich dem Wohl des Ganzen unterordnet; für diesen Zweck fanden auch Arbeitsunterricht, Schulreisen u. a. einen Platz in seiner Pädagogik. Um aber zur Ausgestaltung seiner pädagogischen Ideale völlige Freiheit zu erhalten, übernahm er 1844 in Jena eine Knabenerziehungsanstalt, die er vollständig nach seinen pädagogischen Anschauungen umgestaltete; sie hatte den Zweck, Knaben aus den gebildeten Ständen vom 8.—15. oder 16. Lebensjahr eine allgemeine Bildung zu geben. Daneben hielt Stoy an der Universität Vorlesungen über philosophische Pädagogik, Enzyklopädie der Pädagogik und Psychologie und gründete ein pädagogisches Seminar mit vollständiger Übungsschule. Wenn nun auch Stoy in Theorie und Praxis sich eng an Herbart anschloß, so war er doch kein geistloser Nachbeter Herbarts, sondern ein geistvoller Jünger desselben, welcher die Gedanken des Meisters selbständig in sich verarbeitete, prüfte, sichtete und umgestaltete und so eine besondere Richtung in der Herbartschen Pädagogik ausbildete. Um sich vor jeder Einseitigkeit zu schützen, studierte er auch die Schriften anderer Philosophen und Pädagogen der alten und neuen Zeit; namentlich waren es die Schriften von Pestalozzi, Schleiermacher, Beneke und Waitz, die er näher kennen lernte. Das Hauptwerk, in welchem Stoy seine pädagogischen Erkenntnisse und Erfahrungen niederlegte, die „Enzyklopädie der Pädagogik" (1861), zeigt, wie er das ganze Gebiet der Pädagogik völlig selbständig beherrscht und bearbeitet hat; sie umfaßt als Teile der Pädagogik die philosophische, praktische und historische. Mehrere kleinere pädagogische Schriften (Pädagogische Bekenntnisse I—X 1844—1885, Hauspädagogik 1855, Haus- und Schulpolizei 1856 usw.) gingen dem Hauptwerke voraus, andere (Philosophische Propädeutik 1869

und 1870 usw.) folgten ihm nach; auch leitete er von 1869 bis 1882 die „Allgemeine (Darmstädter) Schulzeitung". Was er in diesen Schriften niederlegte, das war das Ergebnis reifen Nachdenkens und reicher Erfahrung, die er namentlich in seiner Erziehungsanstalt und den städtischen Schulen sammelte, in welchen er seine Gedanken erprobte und zu verwirklichen suchte.

Die philosophische Pädagogik besteht aus einem geschlossenen Ganzen wohl bearbeiteter Begriffe, und gibt dem Erzieher ein Bewußtsein von dem Tun und den Bedingungen, an welche er gebunden ist; sie untersucht zunächst das Erziehungsbedürfnis (Motive zur Erziehung) und dann den Umfang für die erziehliche Wirksamkeit. „Die Motive zur Erziehung liegen teils in natürlichen, individuellen wie gesellschaftlichen Bedürfnissen, teils in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens"; sofern die Motive in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens liegen, entnimmt die philosophische Pädagogik Lehensfätze der Ethik und Religion; sofern die Fragen nach der Wirksamkeit der Erziehung und ihren Grenzen sich auf dem Wege der Erfahrung nicht beantworten lassen, bedarf sie Lehensfätze der Psychologie und Metaphysik. Die philosophische Pädagogik spaltet sich daher in die Lehre vom Ziel (Zweck) der Erziehung (pädagogische Teleologie), welche besonders in der Ethik, und in die Lehre von den Mitteln der Erziehung (pädagogische Methodologie), welche besonders in der Psychologie eine Stütze findet.

Das ethische Ideal, das Erziehungsziel, „ist allein von der Art, daß seine dereinstige unbedingte Anerkennung von seiten des mündig gewordenen Zöglings mit Notwendigkeit vorausgesetzt werden kann. Der Zweck der Erziehung darf also nicht außerhalb des Zöglings liegen; sobald das Kind als Mittel zu einem außer ihm liegenden Zweck behandelt wird, liege dieser nun in den Interessen der Kaste und des Standes, der Gemeinde, der Kirche, des Staates oder dem gemeinen Vorteil und Broterwerb der Familie, sobald ist streng genommen von Erziehung nicht mehr die Rede. Die Frage nach dem Ziel und Zweck der Erziehung weist also auf den Zögling selbst zurück; sie soll den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde". Nicht die spezielle Berufsbildung, sondern nur die allgemeine Befähigung zu freiem Interesse, selbständigem Wählen, Entschließen und Handeln samt den Bedingungen desselben sollen gegeben werden; dabei darf selbstverständlich auch die leibliche Erziehung nicht vernachlässigt werden.

Die geistigen Zustände, welche der Erziehungszweck fordert, „lassen sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch Führung (Hodegetik) oder durch Unterricht (Didaktik); die leibliche Erziehung wird in der pädagogischen Diätetik behandelt. Die leibliche Erziehung stellt Grundsätze auf für die Pflege und die Ausbildung des leiblichen Organismus. Alle Maßregeln der Pflege fallen unter die beiden Begriffe der Unterstützung und Behütung. Die Ausbildung schafft die Hindernisse der Ent-

wicklung hinweg und Bedingungen für die Förderung derselben herbei; „eine harmonische Totalbildung des Leibes ist Ziel der Gymnastik". Die allgemeinen Bestimmungen der Diätetik müssen bei der Anwendung mit Rücksicht auf Alter, Geschlecht und Individualität begrenzt werden.

„Der Unterricht, dessen Aufgabe durch seine Stellung als mittelbare Erziehung hinlänglich bestimmt ist, hat in dem Gedankenkreise des Zöglings das Objekt seiner Tätigkeit; Bildung, ethische und religiöse wie theoretische, ist sein Grundbegriff. Da nun der Charakter einer jeden geistigen Mitteilung ebensowohl durch den Inhalt des Mitgeteilten wie durch die Art der dabei vorkommenden geistigen Bewegungen bestimmt wird, so hat die Didaktik zu handeln, 1. von der Materie, 2. von der Form des Unterrichts."

Der Maßstab für die Auswahl des Lehrstoffs liegt in dem Begriffe der Erziehung; „nur was zur theoretischen, ethischen und religiösen Bildung einen Beitrag gibt, darf Gegenstand des Unterrichts werden". Es handelt sich um ethische und religiöse Erkenntnis und um ethische und religiöse Teilnahme; in erster Linie stehen diejenigen Wissenschaften, welche der ethischen, religiösen und theoretischen Lebensanschauung Stoff liefern, in zweiter die Wissenschaften von den Formen und Zeichen.

„Da das Ziel des Unterrichts, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, daß die mitgeteilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zueinander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Lehrstoffs darin, daß erstens die Lehrstoffe füreinander bestimmt, dann aber auch aufeinander bezogen und verknüpft werden. Die drei Hauptstadien, auf deren Vorhandensein der Unterricht hinarbeitet, die theoretische, ethische, religiöse Vertiefung, haben gleichen Anspruch auf Berücksichtigung bei der Anlage des Unterrichtsgebäudes, wenn sich nachweisen läßt, daß keiner von ihnen es verträgt, eine Zeitlang nicht beachtet und aus dem Bewußtsein verdrängt zu werden. Da nur durch Verbindung mit dem vorhandenen Gedankenvorrate ein Neues verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden kann, und da demnach jeder Unterricht, welcher nicht in allen Teilen auf vorhandene Gedanken rechnet, ‚auf einem Instrument spielt, dem die Saiten fehlen', so ergibt sich von selbst der allgemeine Satz, daß jede Unterrichtsstufe durch die vorhergehende vorbereitet, der jedesmalige Unterricht also für die nächste Stufe ein propädeutischer sein solle". Es erhebt sich ferner „die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Das zu erörtern ist Aufgabe der didaktischen Lehre von der Konzentration. Der Unterricht kann kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden,

in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen".

„Abstraktes und Konkretes, Aufnehmen und Wiedergeben, Eingehen und Durchlaufen — in allen diesen und verwandten Begriffen, welche in der Lehrpraxis den bekannten Namen der Lehre und Übung usw. zugrunde liegen, sind Probleme der didaktischen Statik enthalten." Die Aneignung des Unterrichtsstoffes bedarf aber der Mitwirkung des Zöglings. „Es gibt nur zwei Arten der Aneignung, einander streng entgegengesetzt, eine durch repressiven, eine durch progressiven Gang der Betrachtung; demnach gibt es nur zwei einfache Unterrichtsmethoden, die analytische und synthetische; eine dritte ist nur möglich durch organische Verbindung der beiden, das ist die genetische Methode. Methode kann nur heißen der Gang des Unterrichts, und Verschiedenheit der Methode kann nur in der Verschiedenheit der Richtungen der geistigen Tätigkeit gegeben sein. Nun kann aber die Betrachtung entweder von einem Element zu dem nächsten forschreiten ohne weiteres und so zu dem Vielen und dem Ganzen gelangen, oder sie kann das Einfache, welches dann im Verein mit Mehreren das Ganze bilden soll, erst suchen, durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes in seine Bestandteile oder Merkmale dasselbe herbeizuschaffen. Dieses letztere regressive Verfahren kann nur Analyse heißen, jenes erste dagegen Synthese." Die induktive Methode ist recht eigentlich analytisch; das Wesen der genetischen Methode beruht darauf, „daß der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird". Die Methode ist also die allgemeine Gesetzgebung für die einzelnen Lehrgegenstände, die nach der Natur derselben im einzelnen sich besonders gestaltet; „das Bedürfnis nach einer solchen Gesetzgebung wohnt begreiflicherweise nur in einer Didaktik, welche den Unterricht als mittelbare Erziehung, und Interesse als denjenigen Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst, für ihren Grundbegriff anerkennt". Sie muß darauf rechnen, daß, wie Herbart sagt, „die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal angeregte Interesse nach allen Seiten hin fortwirken zu lassen"; darin aber liegt die sittliche Bedeutung des Lernens, „denn der Schüler ist selbsttätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust".

Es ist Sache der didaktischen Technik des Lehrers, die verschiedenen Formen der Methode am rechten Platze anzuwenden; sie bezieht sich bald auf die Darbietung, bald auf die Befestigung und bezweckt Empfänglichkeit und Interesse des Schülers. „Nicht eine eigene Methode, aber eine eigene, ihr gleichsam wohl kleidende Technik soll jeder haben; er soll sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt sie nicht."

Die allgemeine Didaktik erleidet Modifikationen nach dem Lehrobjekt, dem Alter und dem Geschlecht in der besonderen Didaktik. „Wenn auch der Nahrungsgehalt der einzelnen Wissenschaften vorgelegt ist, wenn auch nach dem klassischen Spruche ‚Das Beste für die Jugend eben gut genug ist', nimmermehr kann doch von dem ganzen Reichtum einer Wissenschaft die Rede sein, wo es sich um die geistige Ernährung Unmündiger handelt. Geschichte, Geographie, Sprache, Naturbeschreibung, Mathematik — sie werden auf Grund natürlicher Maßbestimmungen zu *Schulwissenschaften*." Aber nun gilt es, die in der allgemeinen Didaktik gewonnenen Maßstäbe für die Anordnung und Bearbeitung ins Innere der einzelnen Schulwissenschaften hineinzutragen; diese Fragen müssen erledigt sein, ehe noch an eine *spezielle Methode* gedacht werden kann. In dieser gilt es, „aus verschiedenem Material so viele Gebäude aufzuführen, als Schulwissenschaften in den Lehrplan aufgenommen worden sind, mit Hilfe bald der Analysis, bald der Synthesis, bald der Genesis, und das alles immer und überall so, daß die Mitarbeit des Schülers am Bau als ein Unentbehrliches vorausgesetzt, die individuelle freie Bewegung des Lehrers innerhalb der einzelnen Räume, heißen sie nun Stufen oder Lektionen, möglich gemacht ist. Es gilt ferner — abgesehen von der, der Individualität allein zu überlassenden, subjektiven Technik — die den einzelnen Lehrobjekten günstigste, also objektive Technik, bestehen diese in Illustrationen oder Übungen oder Schematisierungen, an den geeigneten Punkten des Weges anzugeben und abzuhandeln". Weiterhin ist in der speziellen Methode die Aufgabe zu lösen: „Welche Materie, welche Form, welche Technik des Unterrichts ist den verschiedenen Altersstufen angemessen?"

Die Erziehung soll neben der Einsicht durch den Unterricht auch das Wollen erzeugen; dieses soll die Aufgabe der *Führung* sein. Sie hat die Aufgabe, „gleichmäßig auf der einen Seite für die überhaupt möglichen Hauptrichtungen des kindlichen Willens, auf der andern für die bei der Selbstbestimmung wesentlichen Stufen und Formen des Wollens gesunde Entwicklung und ideale Gestaltung zu besorgen". Die Führung nimmt einen verschiedenen Gang an, je nachdem es sich darum handelt, die als Ergebnis der leiblichen und geistigen Entwicklung sich erzeugenden Elemente des Wollens zu behüten und zu unterstützen, oder neue, für die Gestaltung des Charakters erforderliche Gemütszustände anzulegen und zu pflegen. Alles, was die Führung unterstützt, faßt man als *pädagogische Polizei* zusammen; „wie bei der Methode des Unterrichts die Technik als nicht selbständig, sondern nur begleitend anerkannt und abgeschieden werden mußte, so hier (bei der Führung) das ganze System von Maßregeln, welche nicht der Charakterbildung selbst, sondern nur der erziehlichen Arbeit dienen, von ihr als Schutzmittel und Hülfen aufgerufen werden. Das Wort *Disziplin* vereinigt eine Menge ganz verschiedenartiger Maßregeln, bezeichnet eigentlich die Verbindung von Polizei und Führung; der von Herbart vorgeschlagene Name der *Re-*

gierung ist im Sprachgebrauch nun einmal nicht heimisch geworden. Polizei kann recht eigentlich als Ersatz bezeichnet werden an allen Orten und für alle Fälle, wo die eigentliche Führung noch nicht oder nicht sofort eintreten kann; in dem Grade als der Charakter edle Züge in sich aufgenommen hat, bemächtigt sich der erzogene Mensch auch sofort der Formen, welche um höherer Zwecke willen beobachtet sein wollen. Ihre Hauptaufgabe ist ganz im allgemeinen, störende und unzeitige Begehrungen und Tätigkeiten nicht aufkommen zu lassen; das kann sie erreichen durch den direkten Gegendruck des Gebots, der Aufsicht, der Drohung, der Strafe, besser aber jedenfalls durch indirekten Druck. Im Interesse ist der Quell von Tätigkeiten gegeben, welche so sehr das Gemüt einnehmen, daß an ein Hervorbrechen unwillkommenen Tuns gar nicht zu denken ist".

„Das Bedürfnis, welchem die historische Pädagogik dienen soll, verlangt vor allem Kenntnis des gegenwärtigen Momentes, an welchen der zukünftige soll angeknüpft werden; da indessen die Gegenwart nur kann verstanden werden als Resultat der Vergangenheit, so wendet sich das Interesse weiter rückwärts zu vergangenen Jahren und Jahrhunderten." Die Erziehungsgeschichte ist nur ein Teil der Gesamtgeschichte; daher muß sie auch im Zusammenhang mit dieser betrachtet werden. Dabei muß man noch unterscheiden die Geschichte der pädagogischen Meinung (Theorie, Erziehungswissenschaft) von der Geschichte der pädagogischen Praxis (Erziehungs- und Bildungswesens). „Pädagogische Meinung und Praxis haben gemeinsame Beziehungen zu Religion und Wissenschaft, und beide werden demnach von den auf diesen Gebieten vorhandenen Zuständen berührt werden; dagegen werden Veränderungen in dem philosophischen Bewußtsein einer Zeit mehr die pädagogische Meinung, Bewegungen auf dem politischen und sozialen Gebiet mehr die pädagogische Praxis bestimmen." Dem Verlangen nach Einheit „entspricht nicht die Darstellung der Chronik, noch die des Memoirs, noch die des Pragmatismus, sondern einzig und allein die genetische Geschichtschreibung"; denn „hier kann es sich nur handeln um ein Verstehen des Werdenden und Gewordenen".

Die praktische Pädagogik handelt von der ungeteilten Erziehung in der Familie und den Alumnaten und von der geteilten Erziehung in der Schule. Die Familie erscheint für die Erziehung überall als das Verhältnis, welches sie zu ihrer Realisierung unbedingt fordern muß; ihre gesegnete Wirksamkeit beruht darauf, daß für alle Erziehungstätigkeiten in ihr ein gemeinsamer Mittelpunkt vorhanden ist, von welchem alle Hauptwirkungen ausstrahlen und die Individualität des Kindes am besten Beachtung finden kann. „Das Bedürfnis einer völligen Teilung der Erziehungsarbeit führt auf den Begriff der Schule als einer Anstalt, welcher vorzugsweise der Anbau des kindlichen Gedankenkreises übergeben wird. Sobald die Menschen aus der Abgeschiedenheit heraustreten und an den Früchten der Kultur teilnehmen, verändert und erweitert sich das Erziehungsideal und reicht mit seinen Anforderungen

über die Kräfte der Familie hinaus; daß die Schule, durch die Kultur geschaffen, zunächst nur das Unterrichtsbedürfnis befriedigen soll, darüber kann kein Zweifel sein. Die Scholastik als die Wissenschaft von der Schule hat zu handeln: 1. von dem Schulregimente und 2. von dem Schuldienste. Das Schulregiment hat die Organisation, Dotation und Inspektion des Schulwesens zu besorgen. Schulorganisation setzt Vorhandensein einer öffentlichen Meinung voraus; ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung kann es nicht mit Erfolg organisieren. Nicht die vollständige, aber ein bestimmter Grad von Bildung und Empfänglichkeit für Bildung ist als Bundesgenosse des Schulregiments unentbehrlich." Das Schulregiment hat ferner die Aufgabe, die Bedürfnisse der Schule zu erforschen und durch zweckmäßige Veranstaltungen zu befriedigen; es hat für Räume, Werkzeuge und Personen zu sorgen; und endlich muß es durch die Schulinspektion dafür sorgen, daß das alles, was es anordnet, auch in der richtigen Weise ausgeführt wird. „Da nun das Schulregiment nach den verschiedenen Seiten seiner Wirksamkeit einer Mehrheit von Organen bedarf, und die Tätigkeit dieser Organe teils unter sich, teils mit den übrigen Lebenskräften in mannigfache Berührung kommt, so ist eine Schulverfassung ein unabweisbares Bedürfnis. Das Prinzip für den Aufbau dieser Verfassung kann nur in dem Gedanken liegen, daß die Schule — deren völlige Unabhängigkeit ein Ungedanke sein würde — bei allen ihren vielfachen Beziehungen zu Staat und Kirche doch weder von dem Staate, noch von der Kirche, sondern nur von Familie und Gemeinde abhängig sein solle." Denn weil das Schulregiment an die öffentliche Meinung gebunden ist, so findet es die rechte Einsicht in die Schulbedürfnisse, die gehörige Bereitwilligkeit für seine Einrichtungen, feste Stützen für Erhaltung des Eingeführten nur dann, „wenn den natürlichen Interessen, welche als solche die tiefsten Wurzeln haben, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich freier Spielraum gegeben wurde". Diese natürlichen Interessen liegen in der Familie; Unterricht ist ein Teil der Erziehung, und der Zweck der Erziehung muß in dem Zögling gesucht werden. Daher entspricht die Schulverfassung nur dann ihrer großen Aufgabe, „wenn sie auf dem Grundsatze auferbaut ist, daß die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte seien, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse. Wenn das Staatsregiment, also die Gewalt, welcher der Schutz der gesellschaftlichen Zustände anvertraut ist, über die Schule zu verfügen hat, was kann es anders wollen, als daß auch diese Anstalt der Sicherheit des Ganzen möglichst dienen möge"? Nicht der einzelnen Familie, sondern der Gemeinde sollen „einige in bestimmte Grenzen eingeschlossene Rechte, dann aber der aus vielen Gemeinden gebildeten und durch Vertreter in einer Schulsynode repräsentierten Schulprovinz die eigentlichen großen Aufgaben des Schulregiments" zugestanden werden. Die Lehre vom Schuldienst hat es mit dem Schulunterricht, der Schulordnung und dem Schulverkehr

(Verkehr zwischen Schule und Haus) zu tun. „Ein Direktor kann als primus inter pares nur im freundschaftlich geselligen Verkehr, niemals im Ernste des Lebens gelten."

Stoy steht in seiner Pädagogik auf dem Boden der Philosophie und Pädagogik Herbarts; aber er ist kein bloßer Nachbeter desselben, sondern ein selbständiger Jünger. Wie sehr für ihn eine systematische Darstellung der Pädagogik als Unterbau für die Erziehungspraxis ein Bedürfnis war, so blieb er doch vom engherzigen Dogmatismus und der systematischen Schablonisierung frei und hat die Lücken und Schwächen der Herbartschen Philosophie und Pädagogik nicht verleugnet; er war ein erklärter Gegner alles Schablonenmäßigen und aller einseitigen Übertreibungen in der pädagogischen Theorie und Praxis. Während Herbart z. B. das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts im gleichschwebenden vielseitigen Interesse erblickt, sieht es Stoy in der Bearbeitung des Gedankenkreises, deren Resultat die Bildung ist; erst wo er in seiner Pädagogik von Methode und Technik redet, da erwähnt er auch das Interesse als Vorstufe des Wollens. Hat auch Stoy das Interesse etwas zu nebensächlich behandelt, so hat er ihm doch die rechte Stelle angewiesen; es ist ihm immer Mittel zum Zweck, zur Bildung und zum Wollen, nicht Zweck an sich, wodurch er die Einseitigkeiten vermeidet, die wir hier bei Herbart finden. Bezüglich der Frage der Konzentration stimmt Stoy mit Herbart im ganzen überein; er wendet sich aber gegen die übertriebenen und einseitigen Konzentrationsversuche seiner Zeit, besonders gegen den Märchenkultus.

23. Strümpell (1812—1899) wurde durch Professor Griepenkerl, einen begeisterten Schüler Herbarts und früheren Lehrer bei Pestalozzi und Fellenberg, in die Philosophie und Pädagogik eingeführt; dann wurde er Schüler von Herbart und dem Herbartianer Drobisch. Seine schriftstellerische Tätigkeit bewegte sich anfangs auf dem Gebiete der Herbartschen Philosophie, erläuternd und kritisierend; später bearbeitete er einzelne Gebiete der Philosophie selbständig, ohne jedoch den Zusammenhang mit Herbart zu verleugnen (Vorschule der Ethik; Grundriß der Logik; Grundriß der Psychologie). Nachdem Strümpell fast zehn Jahre lang Hauslehrer gewesen war, nahmen besonders pädagogische Fragen sein Interesse in Anspruch; noch mehr war dies der Fall, als er an der Universität Dorpat neben Philosophie und Psychologie auch Pädagogik zu lehren und das Schulwesen der baltischen Provinzen zu organisieren hatte. Seine pädagogische Tätigkeit setzte er seit 1871 an der Universität Leipzig fort; durch seine Vorlesungen und sein Praktikum hat er hier besonders für die philosophische und pädagogische Ausbildung der Lehrer gewirkt. Besondere Aufmerksamkeit wandte Strümpell der pädagogischen Psychologie zu; auch hier verleugnet er nicht den Zusammenhang mit Herbart. In der „Verschiedenheit der Kindesnatur" (1844) hebt er die Eigentümlichkeiten der Kinder hervor, welche teils in normaler, teils in anormaler Hinsicht auffällig sind und daher die Aufmerksamkeit der Er-

zieher und Lehrer besonders in Anspruch nehmen; in der „Psychologischen Pädagogik" (1880) geht er im Anschluß an Herbart eigene Wege und suchte dessen Lehre konsequent weiterzubilden. Besondere Verdienste erwarb er sich auf dem Gebiete der pädagogischen Pathologie; hier hat er in: „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder" (1890) die Grundzüge zu einem neuen Zweig der Pädagogik dargestellt.

Die Lehre vom Zögling sah Strümpell als einen sehr wichtigen Teil der Pädagogik an und wandte daher ihr seine besondere Aufmerksamkeit zu; „die Pädagogik kann nur dann eine Wissenschaft werden, wenn es ihr gelingt, ihr Objekt, das Kind, sicher zu kennzeichnen". Die Prüfung der Erziehungszwecke und ihrer faktischen Erreichbarkeit muß durch eine Erforschung der Entwicklung der Kindesnatur ermöglicht werden; sie hat es mit den ersten Ansätzen einer auf die pädagogischen Ideale hingerichteten Entwicklung des Kindes, mit der zeitlichen Entstehung der Bildungsinhalte und Bildungsformen, sowie mit der Gesetzmäßigkeit und den inneren Bedingungen ihres Werdens zu tun. „Die Verteilung der sogenannten Seelenkräfte in den Kindern ist so außerordentlich ungleich, daß von der Möglichkeit einer harmonischen Ausbildung tatsächlich gar nicht die Rede sein kann; auch bleibt der Satz selbst deshalb problematisch, weil es vielleicht pädagogisch nachweisbar ist, daß es der Entwicklung des menschlichen Geistes mehr entsprechen würde, wenn vorzugsweise die in jedem Kinde von der Natur begründete Entwicklungsform begünstigt und hervorragend ausgebildet wird, als wenn man dies nicht tut, sondern gegen die Natur strebend alle vorher auf dem Wege der Abstraktion zusammengestellten möglichen Seiten der geistigen Entwicklung auch im einzelnen wirklichen Kinde entdecken und sie sämtlich ausbilden will." Um daher den Erziehungszweck und das Erziehungsziel richtig erfassen zu können, muß der Pädagoge nach naturwissenschaftlicher Methode die für das Erziehen und Unterrichten erforderlichen Vorgänge und Bedingungen in den Kindern feststellen und von dieser Grundlage aus den wissenschaftlichen Aus- und Aufbau des methodischen Teils der Pädagogik betreiben; eine eingehende, das Kind ergreifende und verstehende Methodik kann nur durch ein tieferes, teilweise experimentelles Studium der bildenden Wirkungen aller Mittel und Verfahrungsweisen unter spezieller Benutzung einer eigenen pädagogischen Psychologie geschaffen werden. Unter der „psychologischen Pädagogik" versteht Strümpell „die Wissenschaft von der geistigen Entwicklung des Kindes bezogen auf die Zwecke, welche die Erziehung des Kindes durch den Erwachsenen im Anschluß an die Individualität desselben zu erreichen strebt". Sie kann aber nur die Erreichbarkeit der Bildungszwecke nach ihren Bedingungen nachweisen; von der Praxis des Erziehens und Unterrichtens, wie dieselbe in bestimmten Lebensverhältnissen mit ganz bestimmten Kindern ausgeübt wird, bleibt sie noch weit entfernt.

Die Frage nach der Bildsamkeit des Kindes der Art und dem Grade nach macht Strümpell infolge seiner psychologischen Anschauungen zur

Fundamentalfrage der Pädagogik; es muß untersucht werden, worin die Bildungsvorgänge bestehen und nach welchen Gesetzen die Entwicklung des menschlichen Geistes im jugendlichen Alter verläuft. Den Schwerpunkt in diesen Untersuchungen bildet bei Strümpell die Lehre von der psychischen Kausalität; das wichtigste Ergebnis derselben ist die zum erstenmal vollzogene Abgrenzung und Darstellung der aus dem Gefühlsbewußtsein entspringenden freiwirkenden Kausalitäten, d. h. der nicht mechanisch, nicht mit Naturnotwendigkeit wirkenden Inhalte des menschlichen Bewußtseins. Schon im Altertum hat man vereinzelt nach den Ursachen und Zusammenhängen, nach der ursächlichen Begründung der geistigen Wirksamkeit geforscht; allein erst in der neueren Zeit ist es gelungen, das Seelenleben als eine vollkommen geschlossene Kette von Ursachen und Wirkungen zu erklären. Descartes vertrat eine unbedingte Freiheit des seelischen Geschehens; nach ihm ist alles, was aus der Seele stammt, selbständige Tätigkeit und alles, was in sie hineingelangt, leidender Zustand. Die Ansicht von solcher extremen Freiheit schwindet mit der Zunahme der Aufklärung; bei Rousseau finden wir eine Vereinigung von mechanischer, gesetzmäßig eintretender und freier Seelentätigkeit, deren Begründung jedoch fehlt. Diese gibt erst Leibniz; bei ihm finden wir eine psychische Kausalität ursprünglichsten und schöpferischsten Charakters. Die Weiterbildung, resp. Emporbildung des seelischen Lebens besteht hiernach in keiner bloßen Umgestaltung ursprünglicher Inhalte, sondern auf jeder höheren geistigen Stufe tritt vermittels des Denkens qualitativ neuer Inhalt, neue Kraft zu den alten Inhalten und Kräften hinzu, wozu die Erfahrung die Veranlassung gibt. Bei Kant tritt aber erst das kausale Prinzip der Erklärung des Seelenlebens in der Form auf, daß ein in sich zusammenhängender, kausal verknüpfter Aufbau des Seelenlebens in der Form stattfindet, daß jede folgende Seelentätigkeit und -wirkung ursächlich aus schon vorhandenen Prämissen resultiere; diese Entwicklung wird verursacht durch Anreize von außen und durch die Bearbeitung der dadurch hervorgerufenen Vorstellungen nach den ihnen innewohnenden Formen und Kräften. In seinen späteren Schriften hat Kant den vollständigen Zusammenhang zwischen den einfachsten und den mehr oder weniger zusammengesetzten psychischen Gebilden angenommen; er findet dabei in den Gefühlen und nicht in den Vorstellungen die treibenden Motive für unser Wollen und Handeln. Indessen ist von ihm die Frage, wie Vorstellung und Gefühl zusammenhängen und in welchem Verhältnis sie zum Willen stehen, noch nicht in befriedigender Weise gelöst worden. Herbarts Auffassung der psychischen Kausalität hält nach Strümpells Ansicht die Probe nicht aus; denn die Notwendigkeit der Annahme von Störungen unter den Realen liegt nicht vor. Zwei Momente sind es, welche Benekes Psychologie als eine pragmatische charakterisieren; sie haben auf Strümpell einen gewissen Einfluß ausgeübt. Die Seele ist bei Beneke eine Vielheit einzelner Kräfte; diese, die Urvermögen, sind die Kausalitäten der Seele. In den Spuren liegt das Moment der Weiter-

bildung des seelischen Inhaltes; mit dem Deutlicherwerden der Vorstellungen werden auch allmählich psychische Gesetze wirksam. Indessen sind auch bei Beneke die einzelnen psychischen Erscheinungen noch nicht genügend unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung, des Auseinanderhervorwachsens dargestellt; auch bei ihm finden sich nur die Anfänge der pragmatischen Auffassung des Psychischen. Kant, Herbart und Beneke haben einen bestimmten Einfluß auf Strümpell ausgeübt; später steht er auch noch unter dem Einflusse des Philosophen Lotze. Dieser letztere weist namentlich auch dem Gefühl eine bedeutsame Stellung unter den Seelenkräften zu; „das Gefühl ist das Licht, in welchem die objektive Vortrefflichkeit der Dinge für uns erst wirklich zu leuchten beginnt".

Nach Strümpell beruht die Entwicklung des geistigen Lebens darauf, daß mit zunehmendem Alter aus den schon gewonnenen geistigen Bewußtseinsinhalten und der zugehörigen Regsamkeit unter gewissen Bedingungen immer noch höhere, vollkommenere Gebilde und Wirkungsweisen derselben entstehen können; es ist dies eine Folge der aus dem Gefühl entspringenden inneren Aktivität, die zur Weiterbildung der Bewußtseinsinhalte treibt und so als die psychische Kausalität angesehen werden muß. Im Bereich des ausschließlichen Mechanismus finden alle Vorgänge ohne unser Wissen und Wollen mit unbedingter Notwendigkeit statt; im Bereiche des höheren Bewußtseins dagegen ist dies nicht der Fall. Das Gebiet des Mechanischen, aus dem der Geist den Stoff zum Aufbau der höheren Bewußtseinsformen entnimmt, gliedert sich in einen physiologischen oder Nervenmechanismus und einen psychischen Mechanismus; wie die Nervenprozesse einerseits Wirkungen der von der Außenwelt auf sie ausgeübten Reize sind, so sind sie anderseits Ursache von bewußten psychischen Erscheinungen, von Empfindungen, Gefühlen oder Bewegungen. Mit den letzteren ist eine neue Energieform entstanden; sie ist wohl aus der physiologischen hervorgegangen, aber nicht identisch mit ihr. Als erster und elementarster Akt ist die Empfindung anzusehen; sie ist das letzte Glied des Naturmechanismus. In dem letzteren lassen sich vier Gesetze unterscheiden: das Gesetz der Beharrung, der Kontinuität, der Ausschließung und der Reihenbildung; sie bedingen und beherrschen die Weiterentwicklung des geistigen Lebens. Nach dem Gesetz der Beharrung gehen die einmal erworbenen Seelengebilde nicht mehr verloren, sondern bleiben Eigentum der Seele, auch wenn sie infolge des Vorherrschens anderer Seeleninhalte ins Unbewußte gedrängt werden; dadurch ist die Möglichkeit eines zusammenhängenden Fortschritts des Seelenlebens von den einfachsten bis zu den höchsten Erscheinungsformen desselben garantiert. Das Gesetz der Kontinuität oder Verbindung lehrt, daß die Einzelinhalte der Seele nach Verknüpfung und Verschmelzung drängen und so untereinander in einheitlichem Zusammenhange stehen; dadurch erhöht sich zugleich die Dauerhaftigkeit und Reproduktionsfähigkeit der seelischen Gebilde. Nach dem Gesetz der Ausschließung kann „ein psychischer Akt nicht zugleich für einen andern funktionieren, sondern er schließt jeden andern Inhalt von

sich aus"; es führt zu der Erkenntnis, daß alles seelische Geschehen sukzessiv vor sich geht. Dabei verbinden sich aber nach dem Gesetz der Reihenbildung zusammengehörige Gebilde nach ihrer lokalen, zeitlichen oder logischen Verwandtschaft; auch hierdurch wird die Dauerhaftigkeit und Reproduktionsfähigkeit seelischer Gebilde gesteigert. Dem psychischen Mechanismus ist also durch diese vier Gesetze eine bestimmte Grenze gesetzt, die nicht überschritten werden kann; das schließt jedoch nicht aus, daß der psychische Mechanismus auch noch da wirkt, wo das höhere Bewußtseinsleben (logische, ethische und ästhetische) herrscht. Solange der Mensch bloß unter der Herrschaft des psychischen Mechanismus steht, kann er nur gezogen, dressiert, aber nicht emporgebildet, erzogen werden; denn der psychische Mechanismus verläuft unbewußt nach den angeführten Gesetzen mit subjektiver Notwendigkeit. Es muß also, um den Menschen erziehungs- und bildungsfähig zu machen, eine Weiterbildung vom psychischen Mechanismus zu den höheren Bewußtseinsformen stattfinden; den Anstoß dazu gibt der in dem psychischen Mechanismus gegebene Anlaß zur Entwicklung von Gefühlswerten, die, wenn sie zu den vorhandenen mechanisch bewirkten Inhalten hinzutreten, die Ursache für die aus dem Innern der Seele sich entwickelnden Neubildungen werden. In den letzteren äußert sich des Menschen eigenste, vom Tier verschiedene Natur; sie machen ihm ein freies, über die Naturgesetze sich erhebendes Wirken möglich. Die hier wirkenden psychischen Kausalitäten sind nicht mehr gebunden an die Gesetze des psychischen Mechanismus; es sind „freiwirkende", die sich ihre eigenen Gesetze schaffen und sich die des psychischen Mechanismus unterwerfen. Diese „freiwirkenden psychischen Kausalitäten entspringen aus dem Gefühlsbewußtsein"; die Seele gerät in Verhältnisse, „durch die sie ihrer Natur nach veranlaßt wird, ihren Vorstellungsinhalt in einer höheren Bewußtseinsform zu durchleben". In dem Gefühlsbewußtsein erfährt der Mensch zuerst den Wert einzelner Vorstellungen für das Geistesleben, für sich, sein Ich; aus dem Bewußtsein des Wertes aber entspringt weiterhin als Wirkung die Begehrung, resp. Verabscheuung, aus denen weiterhin die logischen, ethischen und ästhetischen Formen der freiwirkenden Kausalität und die Selbstbestimmung hervorgehen. Hand in Hand mit der Weiterentwicklung des geistigen Lebens von der Stufe des psychischen Mechanismus zu der des höheren Bewußtseinslebens geht die Ausbildung der Sprachfähigkeit; erst durch die Sprache, die selbst ein Produkt des geistigen Lebens ist, ist das höhere Bewußtseinsleben möglich. Von dem Gefühlsbewußtsein schreitet die Entwicklung des geistigen Lebens zum Apperzeptionsbewußtsein fort; bei demselben werden gegebene Tatsachen und ihre inneren Beziehungen in objektiver Weise ohne Beziehung auf das apperzipierende Subjekt erfaßt. Von da an schreitet die Entwicklung fort zum Ichbewußtsein, welches die Beziehungen der Wahrnehmungen oder Vorstellungen auf das wahrnehmende oder vorstellende Subjekt ausdrückt; die höchste Stufe erreicht die geistige Entwicklung im Selbstbewußtsein, durch welches das Subjekt gewisse Tätigkeiten als von ihm getan an-

erkennt. Den gemeinsamen Abschluß für alle durch Wertschätzung wirksamen Kausalitäten bildet die Kausalität der Selbstbestimmung oder Willensfreiheit; sie ermöglicht es dem Menschen, sein Gesamtbewußtsein gemäß den von den übrigen Kausalitäten zum Bewußtsein gebrachten Werten zu einer sich selbst vervollkommnenden Persönlichkeit auszubilden. Erst wo die Selbstbestimmung auf der Basis der Erkenntnis logischer, ästhetischer und ethischer Wahrheit sich einstellt, da ist das Ziel aller Erziehung: Selbständige Einsicht und Handlungsfähigkeit auf dem Gebiete des Wahren, Schönen und Guten, die harmonische charaktervolle Persönlichkeit erreicht. Der psychische Mechanismus macht sich also geltend im Empfindungs- und Assoziationsbewußtsein, bei denen physiologische und psychisch-mechanische Kausalitäten wirksam sind; der Übergang zum normierten Bewußtsein und den frei wirkenden Kausalitäten drückt sich aus in allgemeinen Wohl- und Wehgefühlen. Aus ihnen geht zunächst ein Gefühlsbewußtsein hervor, aus dem sich das Apperzeptions- und Ichbewußtsein entwickelt; die ihnen entsprechenden logischen, ästhetischen und ethischen Kausalitäten äußern sich erst in Gefühlen und dann erst in Erkenntnissen. Die höchste Stufe des Bewußtseins bildet das Selbstbewußtsein; die ihm entsprechende Kausalität der Selbstbestimmung äußert sich auf logischem, ästhetischem und ethischem Gebiete. Die Emporbildung nach all den angegebenen Richtungen erfolgt nicht gleichzeitig und gleichmäßig; ihre einzelnen Teile setzen vielmehr nacheinander, in größeren oder geringeren Abständen ein, so daß unabhängig voneinander die eine Seite des Psychischen schneller, die andere langsamer, die eine intensiver, die andere spärlicher in Erscheinung tritt und somit jedes Individuum einen eigenartigen Entwicklungsgang durchläuft. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist es, die Bedingungen aufzusuchen, unter denen der psychische Mechanismus entsteht und in den Stand gesetzt wird, die Weiterbildung zu den höheren Bewußtseinsformen zu vollziehen; die praktische Pädagogik hat die Aufgabe, auf Grund der ihr von der wissenschaftlichen Pädagogik übermittelten Erkenntnis diese Bedingungen beim Individuum entsprechend seiner Eigenart zu schaffen.

Durch die eingehende Darstellung der Entwicklung des geistigen Lebens beim Kinde mußte Strümpell zu der Erkenntnis kommen, daß es auf geistigem Gebiete ebenso wie auf dem Gebiete des organischen Lebens allerlei sogenannte Fehler (Abnormitäten) gibt und geben muß, die auf einer abnormen Beschaffenheit der im Kinde vorhandenen Bildungsbedingungen beruhen; sie haben die Unfähigkeit des Kindes zur Weiterentwicklung oder die Möglichkeit zur rückläufigen Bewegung zur Folge. Die von ihm als Teil der Pädagogik auf Grund dieser Erkenntnis geschaffene *pädagogische Pathologie* hat die Fehler der Kinder, welche die Bildsamkeit derselben aufheben, beeinträchtigen oder irreleiten, also die pädagogisch wichtigen Abweichungen der Kinder vom normalen Entwicklungsgange empirisch aufzusuchen und die physiologische oder psychologische Ursache derselben zu ermitteln; sie hat aber auch die Mittel und

Wege zu zeigen, durch welche erziehend und bildend auf die mit solchen Fehlern behafteten Kinder eingewirkt werden kann. Noch im 18. Jahrhundert hielt man den Schwachsinn für ein Werk des Teufels; niemand dachte daran, schwachsinnige Kinder zu erziehen und zu unterrichten. Anregungen zu Beobachtungen der Fehler der Kindesnatur mußten allerdings die Beobachtungen „Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" (1787), welche von Professor Tiedemann angestellt wurden, geben; aber sie sind wenig in Deutschland bekannt geworden. Bei Pestalozzi findet sich keine besondere Berücksichtigung der abnormen Kinder; er, welcher die im Kinde liegenden Anlagen und Kräfte zu ihrer höchsten Entwicklung bringen will, geht an den Abnormitäten in der kindlichen Entwicklung fast ganz vorüber. Niemeyer dagegen schenkt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (1754—1828) der „Moralischen Heilkunde" besondere Aufmerksamkeit; er weist auf die Notwendigkeit der Kenntnis der Natur der moralischen Krankheiten seitens des Erziehers hin, damit er die rechten Mittel zur Heilung anwenden kann. Auch Schwarz kommt in der „Erziehungslehre" auf die Kinderfehler zu sprechen; er beschreibt sie auf den verschiedenen Stufen, führt sie auf Fehler in der Erziehung zurück und bespricht ihr Wesen und ihre Heilung, wobei er zum erstenmal in der Pädagogik den Ausdruck „Pädagogische Pathologie" gebraucht. Herbart hat in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" den „Fehlern der Zöglinge und deren Behandlung" ein besonderes Kapitel gewidmet; er bespricht den Unterschied, die Quellen und die Heilung der Fehler. Waitz und Ziller behandeln die Kinderfehler nicht besonders, wohl aber gelegentlich; sie sehen sie in erster Linie als Folgen einer mangelhaften Erziehung an. Stoy hat in seiner „Enzyklopädie" (1861) unter „Grundsätzen der Hodegetik" auch die Kinderfehler behandelt; in der „praktischen Pädagogik" werden von ihm auch die verschiedenen pädagogischen „Heilanstalten" besprochen. Beneke berührt die Fehler der Kinder in der „Erziehungs- und Unterrichtslehre"; außerdem hat er noch „Beiträge zu einer rein wissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde" (1824) geschrieben, worin die Fehler psychologisch begründet werden. Da er alle Seelenkrankheiten psychologisch auffaßt, so erfolgt auch die Heilung ausnahmslos von der psychischen Seite; es ist eine erziehliche Arbeit, die von Beneke daher auch in der Erziehungslehre berücksichtigt wird. Lotze hat in der „Medizinischen Psychologie" (1852) die gesunde und kranke Entwicklung des Seelenlebens behandelt; er bespricht die Natur und Ursachen der Kinderfehler, geht aber auf ihre pädagogische Behandlung nicht ein. Dittes hat die pädagogische Pathologie als besondere Disziplin mit eigener Disposition nicht dargestellt; er behandelt in seinen Schriften das Pathologische immer nur im Anschluß und unter dem Lichte des Normalen. Auch Palmer, Kellner und andere Kirchenpädagogen berücksichtigen die Kinderfehler; sie sehen die Quellen aller menschlichen Fehler in der Erbsünde und das Heilmittel in der göttlichen Offenbarung. Strümpell machte die pädagogische Pathologie

zum erstenmal zum Gegenstande besonderer und eingehender Studien (Pädagogische Pathologie, 1890); zunächst beschränkte er sich auf diejenigen psychischen Fehler der Kinder, welche aus somatischen Gründen nicht als Abnormitäten angesehen werden konnten, zog dann aber (1892) nach der von Dr. Koch publizierten Lehre von den psychopatischen Minderwertigkeiten auch die abnormen Zustände des geistigen Lebens in die pädagogische Pathologie herein. Dagegen scheidet er von ihr aus: 1. Alle idiotischen Zustände (Blödsinn usw.); 2. Begleiterscheinungen von körperlichen Krankheiten; 3. Hysterie und Neurasthenie; 4. Störungen und Krankheiten innerhalb der Sinnesfunktionen. „Die pädagogische Pathologie ist die Lehre von allen denjenigen Zuständen und Vorgängen, welche erfahrungsmäßig während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindesalter von solcher Beschaffenheit sind, daß sie der Abschätzung und Wertbestimmung, nach denen der Pädagoge sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgendwelcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen; solche Fehler nennen wir pädagogische Fehler." Sie hat zunächst „die in der Kinderwelt beobachteten und mit eigenen Namen bezeichneten pädagogischen Fehler möglichst vollständig zusammenzustellen"; aus diesem ihrem Untersuchungsmaterial hat sie diejenigen Fehler auszuscheiden, die ins Gebiet der medizinischen Pathologie gehören; sodann hat sie die pädagogischen Fehler nach ihrem Ursprunge zu ordnen und daraus Richtlinien für die Verhütung und Heilung der Fehler zu gewinnen. Strümpell hat erkannt, daß eine fehlerlose Entwicklung des Menschen unmöglich ist; die Ursache sieht er aber nicht in einer Ansteckung der leiblichen und geistigen Grundkraft durch die Erbsünde, sondern in der naturnotwendigen Störung der psychischen Entwicklung. „Unter der pädagogischen Therapie wird die Lehre von denjenigen erziehlichen Mitteln verstanden, durch deren Anwendung teils eine Verhütung, teils eine Beseitigung der in der Kinderwelt vorkommenden Fehler für möglich gehalten wird und erstrebt werden soll." Auf Grund der von der pädagogischen Pathologie angestellten Untersuchungen lassen sich vier Gruppen von Fehlern unterscheiden; in der ersten Gruppe entspringen die Fehler aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge (Schwäche des Nervensystems, Fehler und Krankheiten der Sinnesorgane usw.), in der zweiten aus Störungen (Alterationen und Defekten) im psychischen Mechanismus, in der dritten aus Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus Defekten der letzteren, und in der vierten aus Mißverhältnissen zwischen den freiwirkenden Kausalitäten beim Zusammenwirken.

Strümpells Verdienste um die Weiterbildung der Pädagogik beruhen in erster Linie auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie; er suchte der Pädagogik eine von der Philosophie unabhängige Grundlage zu geben. Zu diesem Zwecke faßte er die Entwicklung des kind-

lichen Geisteslebens von der frühesten Kindheit an ins Auge und bemühte sich, den kausalen Zusammenhang der einzelnen seelischen und geistigen Erscheinungen aufzudecken; er suchte im Anschluß daran die tatsächlichen Wirkungen der Mittel und Wege der Erziehung zu ermitteln. Dies führte ihn zu der Untersuchung der bei der Entwicklung des Kindes auftretenden geistigen Abnormitäten; auf Grund derselben baute er eine rationelle pädagogische Pathologie auf. Konnte er sich auch in Einzelheiten von der Herbartschen Philosophie, resp. Psychologie nicht völlig losmachen, so hat er doch durch den Einfluß von Kant, Beneke und Lotze die Einseitigkeiten, wie sie bei Herbart vorkommen, vermieden; er hat die Ergebnisse der philosophischen, resp. physiologisch-psychologischen Forschungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in sich gemäß seinen Grundanschauungen verarbeitet und der Pädagogik dienstbar gemacht; so bildet er den Übergang zu einer neuen Pädagogik, welche sich auf den neueren philosophischen, anthropologischen und soziologischen Forschungen aufbaut. In all seinen Schriften, besonders in der Pathologie, offenbart sich Strümpell als ein scharfer Beobachter der psychischen Tatsachen; er faßt die Psychologie überall von ihrer pädagogischen Seite aus ins Auge. Indem er von diesem Gesichtspunkte aus das kindliche Geistesleben in seiner Entwicklung betrachtet, erkennt er eine scharfe Grenze zwischen dem psychischen Mechanismus und dem höheren Bewußtseinsleben; diese Erkenntnis kennzeichnet ihn als einen Gegner des Lotzeschen Pantheismus. Allerdings gelangt auch Strümpell bei seinen Untersuchungen über die psychische Kausalität an eine Grenze, wo das Erkennen für ihn aufhört; die Beachtung des Gesetzes von der Erhaltung der Energie hätte ihn wohl noch ein Stück weitergeführt, aber eine Grenze ist auch hier gesteckt. Strümpell weist den Versuch der Assoziationspsychologie, diese Grenze zu überschreiten und psychologische Erscheinungen aus physiologischen Vorgängen zu erklären, entschieden zurück; die Annahme einer selbständigen psychischen Kausalität erscheint ihm und auch namhaften Psychologen nach ihm, wie z. B. Wundt, notwendig. Wundt unterscheidet Erscheinungsformen, die sich rein aus dem psychologischen Parallelismus erklären; diese fallen im ganzen in Strümpells physiologischen Mechanismus zusammen, aus dem die Empfindungen hervorgehen. Weder bei Strümpell noch bei Wundt kann aber von einer scharfen Scheidung der Erscheinungsformen im Seelenleben die Rede sein; alle stehen vielmehr in Verbindung und Beziehung zueinander, bei denen aber bald die physische, bald die psychische Seite, resp. Kausalität mehr hervortritt. Wie bei Strümpell wird auch bei Wundt der Apperzeptionsvorgang durch das Vorhandensein der Aufmerksamkeit charakterisiert; diese schreibt Strümpell der Wirkung einer besonderen psychischen Kausalität zu, während Wundt zur Erklärung der durch die Apperzeption hervorgerufenen Veränderung der Wahrnehmungsinhalte das Gesetz von den psychischen Resultanten zu Hilfe nimmt. Nach diesem Gesetz hat jedes psychische Gebilde Eigenschaften, die sich nicht aus der bloßen Summierung der Elemente, aus

denen das betreffende psychische Produkt besteht, erklären lassen, sondern die über die einzelnen Posten hinaus als psychische Verbindungsprodukte aufzufassen sind; dieses Plus besteht aus Vorstellungs- und Gefühlselementen. Dieses Gesetz tritt nur unter der Bedingung der Kontinuität der geistigen Vorgänge in Wirksamkeit; dasselbe gilt von dem Gesetz des geistigen Wachstums, welches auf dem Gesetz der psychischen Resultanten beruht. Im allgemeinen kann man sagen, daß sich die von Wundt aufgestellten Gesetze der psychischen Kausalität ihrem Charakter und ihrer Wirkungsweise nach den Gesetzen des psychischen Mechanismus bei Strümpell anreihen lassen; der Grund der Abweichung im einzelnen ist in der Auffassung des Gefühlslebens bei beiden Philosophen zu suchen. Strümpell betrachtet das rein gefühlsmäßige Erlebnis als Wirkung des psychischen Mechanismus; Wundt hingegen erkennt in ihm einen primitiven Zustand des Willenslebens. Die psychische Kausalität faßt Strümpell vom genetischen Gesichtspunkte ins Auge; er versucht die Reihenfolge festzustellen, in welcher dieselbe nacheinander sich zu äußern beginnt. Er stellt aber auch seine Lehre von der psychischen Entwicklung des Einzelnen in Beziehung zur geschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts; diese Einreihung in den allgemeinen Entwicklungszusammenhang bedeutet eine Vertiefung der Auffassung über die Einzelentwicklung. Er findet, daß sich die Entwicklung der geistigen Kräfte der Menschheit als eines Ganzen in denselben Stufen vollzieht, die die Entwicklung des Einzelnen kennzeichnen; auch hier schreitet sie vom mechanischen zum normierten Bewußtsein und innerhalb desselben von der logischen zur ethischen und ästhetischen Erkenntnis hin, wobei keine der vorhergehenden Stufen abgetan ist, wenn die folgende eintritt, sondern auch dann noch weiter vervollkommnet und erweitert wird. Hier geht Strümpell entschieden tiefer in seiner Auffassung als Ziller, der nur die ethische Entwicklung ins Auge faßt; auch stellt er nicht wie Ziller der gesamten allgemeinen Menschheitsentwicklung die Entwicklung des Kindes in den ersten 14 Lebensjahren gegenüber. So sehr sich nun auch Strümpell bemüht, die Wirkung der psychischen Kausalität in ihren Entwicklungsformen beim Einzelmenschen und bei der Menschheit darzulegen, so ist es ihm doch nicht gelungen, aus ihr auch die „freie Selbstbestimmung" hervorgehen zu lassen; denn hier gerät er in einen Indeterminismus, dem man nicht zustimmen kann. Schon der Ausdruck „freiwirkende Kausalität" läßt auf eine Hinneigung Strümpells zum Indeterminismus schließen; aber dieser Schluß ist doch nicht begründet. Es tritt nach Strümpells Ansicht zu der psychisch-mechanischen Kausalität der Empfindungen die durchs Gefühl bedingte Kausalität, die er als freiwirkende Kausalität bezeichnet; sie führt vom mechanischen zum normierten Bewußtsein über, in welchem die logischen, ethischen und ästhetischen Kausalitäten wirksam sind, aus denen neue Gefühle hervorgehen, die nebst den andern zum Willen treiben. Wenn nun Strümpell von „freier Selbstbestimmung", soweit sie in der „Zukunft liegt", als einer „eigenen psychischen Kraft" redet, oder von Aktivität vor- und

rückwärts usw., so ist hier der kausale Zusammenhang nicht klar aufgedeckt; denn von völlig „freier" Selbstbestimmung, die völlig unabhängig von Gefühlen, Vorstellungen und Trieben ist, kann man nicht reden. Der Ausdruck „freiwirkende" Kausalität ist überhaupt nicht gut gewählt; er hat bei Strümpell in der Tat nur die Bedeutung als „bewußt normierend wirkende" Kausalität oder der „schöpferisch bewußten" Kausalität. Bei allen Mängeln, die noch Strümpells pädagogischer Psychologie anhaften, soll und darf aber nicht vergessen werden, daß er mit der Erforschung und Darlegung des allmählichen Fortschrittes im Gebiete des menschlichen Geisteslebens, in der psychischen Entwicklung des Menschen, die pädagogische Psychologie in neue Bahnen geleitet hat; sie wurde zu einer wirklichen Hilfswissenschaft der Pädagogik und ermöglichte es dieser, sich zu einer selbständigen Wissenschaft auszubauen. „Die Pädagogik", sagt er, „kann nur Wissenschaft werden, wenn es ihr gelingt, ihr Objekt, das Kind, sicher zu kennen." Diese Kenntnis muß sich vor allem auf die höheren Bewußtseinsinhalte erstrecken; denn die Vorgänge dieses Gebietes kommen bei der Erziehung und dem Unterricht in erster Linie in Betracht. Durch seine Psychologie hat Strümpell gezeigt, wie das Geistesleben in seiner Entwicklung allmählich eine bestimmte Gestalt erhält, aus welcher die charaktervolle Persönlichkeit hervorgeht, welche von der Vernunft im Wollen und Handeln beherrscht wird; er hat aber auch gezeigt, wie bei der konkreten Fassung des Unterrichtszieles eine weitgehende Spezialisierung desselben nach Maßgabe der Individualität des einzelnen Kindes oder wenigstens kleinerer Gruppen von Kindern eintreten muß. Als Abschluß der Menschenbildung betrachtet auch Strümpell die sittlich-religiöse Bildung; auch für ihn ist die sittliche Persönlichkeit das Ziel der Erziehung. Für diese Bildung der sittlichen Persönlichkeit ist aber die Entwicklung einer Welt- und Lebensanschauung, in der das Ich als Teil eines großen, von der unendlichen Vernunft zusammengehaltenen Weltsystems, in dem es seine Weiterentwicklung zu erwecken hat, erscheint, von der größten Bedeutung; darauf muß daher die Bildung hinarbeiten. Infolgedessen muß in der Aufeinanderfolge der Unterrichtsstoffe ein Fortschritt enthalten sein; der logische Gedankenkreis tritt zuerst hervor, im Anschluß daran und im Zusammenhang damit werden der ethische und ästhetische ausgebaut, bis schließlich der Grund zu einer allseitigen und einheitlichen Welt- und Lebensanschauung gelegt wird. Indem Strümpell auch den Weg zum Handeln skizziert, hat er auch hier dem Erzieher den Weg gewiesen. Besondere Verdienste hat sich Strümpell um die pädagogische Pathologie erworben; er hat ihr eine wissenschaftliche Grundlage und Gestaltung gegeben. Er hat gezeigt, daß die pädagogische Pathologie in unmittelbarem Zusammenhange mit der Psychologie und Pädagogik des normalen Kindes steht; daher muß auch die pädagogische Pathologie wie die pädagogische Psychologie das geistige Leben des Kindes unter dem Gesichtspunkte der Entwicklungsfähigkeit betrachten. Es lag nahe, daß Strümpell mit der Erforschung der normalen Seelenentwicklung auch die

Störungen und Abnormitäten ins Auge faßte; ihre Ergebnisse dienten ihm als Maßstab für die Feststellung der Fehlerhaftigkeit. Wo die Entwicklung nicht über den psychischen Mechanismus hinausgeht, wo die normierten Bewußtseinsinhalte fehlen, da hat man es mit pathologischen Erscheinungen zu tun; aber auch im Gebiet des psychischen Mechanismus treten Mängel auf, die auf Abnormitäten hinweisen (Mängel des Anschauens usw.). Bei Strümpell stehen die pathologischen Ergebnisse sämtlich im Dienste der psychologisch-genetischen und pädagogischen Idee seiner Forschungen; sie konnten von ihm in eine ganz bestimmte Stelle des allgemein psychischen Entwicklungsganges eingerückt und in enge Beziehung zu den korrespondierenden normalen Seelenzuständen gesetzt werden. Aus all diesen Darlegungen geht hervor, daß manches Neue der Pädagogik durch Strümpell gesagt und manches Alte tiefer psychologisch begründet worden ist; er hat die Pädagogik im Anschluß an Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Herbart unter Verwertung der Fortschritte in der Physiologie und Psychologie weiter ausgebaut und Richtlinien für den weiteren Ausbau gegeben. Namentlich hat er den Ausbau zweier Gebiete angeregt und gefördert, welche in der neuesten Zeit das Interesse der Pädagogen besonders in Anspruch nehmen; es sind das die Kinderpsychologie und die pädagogische Pathologie.

Strümpell war der letzte unmittelbare Schüler Herbarts und der Fortbildner seiner Philosophie, Psychologie und Pädagogik; er hat in diesen das intellektualisierende und mechanische Prinzip auf die berechtigten Grenzen beschränkt und dem Gefühlsleben die berechtigte Stellung im Geistesleben angewiesen. Von Herbart trennten Strümpell schon bei seinen ersten schriftstellerischen Arbeiten psychologische Fragen; er war überzeugt, daß die Herbartsche Psychologie, so hoch sie auch stehe, an mehreren Stellen „der Verbesserung bedürftig sei oder weiter fortgebildet werden müsse". Er sah in Kant und Fichte Vorläufer von Herbart; Herbarts Philosophie und Pädagogik waren nach seiner Ansicht der Ausbau und die Berichtigung der Philosophie und Pädagogik von Kant und Fichte, bedurfte aber wieder des Ausbaues und der Berichtigung. Diesen Ausbau und diese Berichtigung sucht Strümpell zu geben, indem er im Anschluß an Herbart eine pädagogische Psychologie und Pathologie aufbaut, in welchen auch die Ergebnisse der biologischen, physiologisch-psychologischen und psychiatrischen Forschungen verwertet sind; hat er auch hier sich noch nicht von den Fesseln der Herbartschen Philosophie und Psychologie zu befreien vermocht, so hat er doch wertvolle Anregungen zu einem Ausbau der Pädagogik nach den Forderungen der modernen Wissenschaft gegeben. Vielfach stimmen Herbart und Strümpell in ihren Anschauungen überein, und doch steht hinter ihnen eine verschiedene philosophische und psychologische Grundanschauung; vielfach kommen beide aber dennoch oft zu denselben Ergebnissen. In den Hauptpunkten der Metaphysik sind Strümpells Bedenken mehr methodischer Art; so äußert er seine Bedenken namentlich gegen das, was Herbart Störung und Selbsterhaltung

nennt, obwohl er an der Existenz von an sich unveränderlichen realen Einheiten festhält, die durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen. Größer ist dagegen Strümpells Abweichung von Herbart hinsichtlich der Auffassung der Gefühle; diese, bei Herbart nur formale Beziehungen der Vorstellungen, bedeuten bei Strümpell eine sich neben ev. vor die Vorstellung stellende schöpferische Grundkraft. Strümpell hat den wahren und wirklichen Wert des Gefühls für alle Formen menschlicher Bildung erkannt und dargelegt; er hat dadurch dem Intellektualismus der Herbart-Zillerschen Auffassung des Gefühls kräftig entgegenarbeitet und die Brücke von Herbart zu Wundt geschlagen. Die Einheitlichkeit des Seelenlebens ist von ihm streng gewahrt; er stellt sich in allen seinen Werken die Aufgabe, den Nachweis des lückenlosen Fortschrittes in der Geistesentwicklung und des durchgehenden kausalen Zusammenhanges von den einfachsten bis zu den höchsten Seelenprodukten hin zu führen. Für Strümpell durfte Apperzeption im Herbartschen Sinne eigentlich nur zu einem kleinen Teile als ein mechanischer Vorgang gelten; zum größten Teil mußte er sie als normierenden Vorgang betrachten. Aber Strümpell hat das nicht zum Ausdruck gebracht; vielmehr hat er den Begriff ganz im Herbartschen Sinne in seine Psychologie herübergenommen und in die Ausführungen über den psychischen Mechanismus eingereiht, somit als eine mechanische Funktion angesehen, was seiner Psychologie widerspricht. Wenn Strümpell der sittlichen Bildung eine vorherrschende Stellung in der Menschenbildung anweist, so tritt doch bei ihm weit mehr als bei Herbart und Ziller die Bedeutung der logischen und ästhetischen Ausbildung für die Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit hervor; er sieht auch in der logischen und ästhetischen Bildung wertvolle Größen, die aber der sittlichen nicht entgegenwirken dürfen, sondern sie möglichst unterstützen sollen. Bei Strümpell tritt infolge der Differenzierung des Bewußtseins und seiner Erscheinungen die qualitative Verschiedenheit der Gefühle und die spezifische Wirkung dieser Qualitäten bedeutungsvoll hervor; außer dem intellektuellen fordert auch das ethische und ästhetische Gefühl ganz gleichmäßig seine Pflege, was bei Herbart und Ziller, bei denen die Spezialisierung der kausalen Wirksamkeit des Gefühls fehlt, nicht der Fall ist. Bei Strümpell ist das Gefühl die primäre, schöpferische Macht; bei Herbart und Ziller ist es nur sekundär bedeutsam und nur von formaler Wirksamkeit.

Durch seine Schrift: „Verschiedenheit der Kindesnatur" (1844) lenkte Strümpell die Aufmerksamkeit auf die Beobachtung der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, auf die Kinderpsychologie; indem Strümpell der Pädagogik ihre wissenschaftliche Stellung dadurch zu sichern suchte, daß er ihr die Erforschung der Seele des Kindes, die Erforschung der Entwicklungsfaktoren im menschlichen Seelenleben zuwies, stellte er dieselbe vor eine gewaltige Aufgabe, an deren Lösung die Zukunft zu arbeiten hat. Es war ein Deutscher, Prof. Tiedemann, welcher 1797 „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern"

veröffentlichte; aber weder diese und noch Löbisch, 1851 erschienene Schrift über die „Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes" erhielten die verdiente Beachtung. Erst durch das Buch „Kind und Welt" von Berthold Sigismund (1865) wandte man der Kinderpsychologie die verdiente Aufmerksamkeit zu; Sigismund weist darauf hin, daß man nur dann die geistigen Lebenstätigkeiten des Menschen voll und ganz verstehe, wenn man seine Entwicklungsgeschichte kennen gelernt habe. Er schildert nach selbständigen, ebenso wissenschaftlich wie liebevoll gemachten Beobachtungen die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen in seinen zwei ersten Lebensjahren; seine diesbezüglichen Beobachtungen sind durch die späteren Forschungen und Beobachtungen fast sämtlich bestätigt, seine Grundsätze und Vermutungen als richtig erkannt worden. Manche der von ihm aufgestellten Fragen sind heute beantwortet; viele seiner angefangenen Beobachtungen sind ergänzt und vertieft. „Ohne das Studium der Seelenentwicklung des kleinen Kindes", sagt Professor Preyer, der 1882 seine Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren veröffentlichte, „kann die Erziehungs- und Unterrichtskunst auf festem Boden nicht begründet werden." Sigismund hatte die Absicht, durch seine Schrift andere zu ähnlichen Beobachtungen anzuregen, „um durch sie eine Sammlung methodischer Kinderbiographien zu erhalten, aus welchen sich dann durch Induktion die Gesetze der menschlichen Entwicklung ableiten ließen". Seine Beobachtungen vollziehen sich bei ihm fast ausschließlich unter natürlichen Bedingungen; er richtet sein Augenmerk darauf, was das Kind unter den gewöhnlichen Verhältnissen frei aus sich heraus tut. Fritz Schulze veröffentlichte 1880 seine Schrift über „Die Sprache des Kindes"; in demselben Jahre erschien Strümpells „Psychologische Pädagogik" mit einem Anhange über „Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der zwei ersten Lebensjahre". Sie sollten dazu dienen, manche in der „Psychologischen Pädagogik" über „die Entwicklung der Seele ausgesprochene Gedanken durch Erfahrungen zu belegen; der psychologischen Pädagogik würde sehr damit gedient sein, wenn eine große Anzahl solcher Bilder vorläge, und zwar von der Entwicklung solcher Kinder, die in möglichst ungleichen Lebensverhältnissen ihre ersten Jahre verlebt hätten". Einen großen Fortschritt auf dem Gebiete der Kinderpsychologie bedeutet „Die Seele des Kindes" von Professor Preyer (1882); er verband bei seinen Untersuchungen die einfache Beobachtung mit dem Versuch. Von Haus aus Physiologe hatte er umfassende Studien über die Lebenstätigkeiten des menschlichen Embryos gemacht; durch Sigismund angeregt, suchte er sie durch eine Untersuchung der Weiterentwicklung nach der Geburt zu ergänzen. Sein Verdienst besteht in der Ausbildung der biographischen Methode; für diesen Zweck verband er die von Tiedemann, Läbisch und Sigismund eingeführte Beobachtungsmethode mit der von Prof. Kußmaul u. a. entwickelten experimentellen Ausdrucksmethode und schuf damit die Grundlage zur wissenschaftlichen Kinderpsychologie der neuesten Zeit.

24. Wir leben z. Z. in einer Übergangszeit, wie sie das deutsche Volk am Ausgang des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts durchlebt hat; neue Probleme tauchen auf, neue Mittel und Wege stehen uns zu deren Lösung zur Verfügung. Auf den Gebieten der Wissenschaft, Philosophie und Kunst, des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens bereiten sich Wandlungen und Verschiebungen in den Zielen und den Mitteln und Wegen zur Erreichung derselben vor; da müssen auch der Erziehung und Bildung neue Ziele gesteckt und neue Mittel und Wege zur Erreichung derselben gesucht werden. Am Anfang des 18. Jahrhunderts glaubte man die Probleme durch die Aufklärung und Humanität lösen zu können; die Aufklärung konnte bei dem damaligen Stand der Wissenschaft das Ziel nur sehr unvollständig erreichen, das Humanitätsideal dagegen führt mit der Überbrückung aller Gegensätze zur Einheit einer Welt- und Lebensanschauung, wie wir sie bei den deutschen Philosophen und Künstlern finden. Heute kann zwar die Aufklärung durch die großartigen Fortschritte der Wissenschaften befriedigt werden; aber zu einer organischen Einheit des Geisteslebens sind wir in unserer Philosophie und Kunst noch nicht gekommen. Allerdings hat diese Philosophie und Kunst des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eine festere und sicherere Grundlage wie dies vor hundert Jahren der Fall war; die Wissenschaft bietet ihr dieselbe. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts stand unter der mächtigen Einwirkung der Philosophie und Kunst des ausgehenden 18. Jahrhunderts, unter dem Einfluß des Glaubens an die Idee; der Versuch, sich von ihnen aus der Wirklichkeit zu bemächtigen, scheiterte im Jahre 1848. Nun brach die Philosophie der Idee zusammen, die Wissenschaft warf sie über den Haufen, was eine mächtige Entwicklung der Technik zur Folge hatte; allmählich entwickelte sich der Glaube an die Macht, der in der Philosophie von Schopenhauer vertreten, in dem wirtschaftlichen und politischen Leben von Bismarck verkörpert wurde. Daß auch hier wie in der Philosophie einseitige Entwicklungen entstanden, das lehren uns Geschichte und Leben im 19. Jahrhundert; es muß der Ausgleich, die Versöhnung zwischen Idee und Macht, Wissen und Glauben, die organische Einheit in der Philosophie, Ethik und Kunst hergestellt werden, und das ist eine Aufgabe des 20. Jahrhunderts. Die naturwissenschaftliche Forschung hat uns die Überzeugung verschafft, daß überall im Weltall im ganzen und einzelnen dieselben Stoffe und Kräfte vorhanden und dieselben Gesetze herrschend sind; wir wissen, daß die Summe aller Stoffe und Kräfte unveränderlich ist und nur die Verbindungen und Zustände wechseln. Allein wir haben bis jetzt noch keine uns völlig befriedigende Antwort auf die Frage erhalten, wann und wie die einzelnen Weltkörper und die organischen Wesen auf ihnen entstanden sind; die letzten Fragen über das Wesen der Dinge und Erscheinungen sind überhaupt noch offen. Die Tatsachen aber lehren uns, daß das Gesetz der Entwicklung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen hin überall herrscht; auch der Mensch und die menschliche Kultur können davon nicht ausgenommen werden.

Aber auch hier sind die letzten Fragen nach den inneren Triebkräften der Entwicklung noch unbeantwortet; auch hier hat die Wissenschaft eine Grenze gefunden, die sie nur mit Hypothesen überschreiten und damit dem Glauben eine Basis geben kann. Wir wissen aber, daß alle Lebenstätigkeit auch im Menschenleben auf Erhaltung des Einzellebens und der Gattung, sowie auf Vervollkommnung der Wesen und ihrer Lebenstätigkeiten gerichtet ist; wir wissen, daß Erhaltung und Veredelung des Einzelmenschen und der Menschheit das Entwicklungsziel ist, nach dem alle Kulturvölker streben müssen, wenn sie nicht der Entartung verfallen und dadurch dem sicheren Untergang entgegengehen wollen. Wir wissen, daß Wissenschaft und Technik, Philosophie, Religion und Kunst etwas im Laufe der Zeit Gewordenes sind; wir wissen aber auch, daß sie alle ohne Ausnahme für die Erhaltung und Veredelung des menschlichen Kulturlebens unentbehrliche Bedingungen sind. Wenn nun im 19. Jahrhundert sich Wissenschaft und Technik in großartiger Weise wie noch nie entwickelt haben, so darf man auf Grund des Entwicklungsganges des menschlichen Kultur- und Geisteslebens als sicher annehmen, daß in dem 20. Jahrhundert sich Philosophie, Religion und Kunst zu neuer Blüte entwickeln und damit das Weltbild zu einer einheitlichen, Vernunft und Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung ergänzen werden; man muß, um das innere Gleichgewicht nicht zu verlieren, wieder an die idealen Bestrebungen, an das Humanitätsideal anknüpfen und mehr Nachdruck auf das religiös-sittliche und nationale Leben legen. Die Hindernisse, welche hier der Klerikalismus und Radikalismus in den Weg legen, müssen mit allen zu Gebote stehenden Mitteln beseitigt werden; diese Mittel bieten uns die Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit. Leider hat man das in den Kreisen des nationalen Liberalismus noch nicht begriffen; man hat hier noch nicht begriffen, daß es nicht genügt, dem Menschen Freiheiten im Staats- und Erwerbsleben zu geben, sondern daß man ihn auch zu vernünftiger und sittlicher Benutzung dieser Freiheiten erziehen muß, damit er nicht der Knechtschaft des Klerikalismus und Radikalismus verfällt. Die Bekämpfung der vom Klerikalismus und Radikalismus vertretenen Lebensauffassungen, die der Entwicklung eines religiös-sittlichen und nationalen Lebens hemmend und hindernd entgegenstehen, ist nur möglich durch eine neue Volkserziehung in religiöser und sittlicher Hinsicht; es handelt sich um eine der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit entsprechende Gestaltung der Religion und einer wissenschaftlich begründeten, national und ideal gerichteten Sittenlehre und um die Verbreitung und Befestigung beider durch eine nationale Schule und eine nationale Kirche. Wie diese Aufgabe zu lösen ist und wie dadurch die nationale Arbeitskraft in der rechten Weise entwickelt und gestärkt wird, das hat die Pädagogik zu lehren; sie hat der Staatskunst, resp. den in deren Dienst stehenden Personen die sicheren Wege zu zeigen, auf denen die körperliche und geistige Gesundheit, die sittliche Kraft und Wirksamkeit der heranwachsenden Generation sich

recht zu entwickeln vermag, um ihre Bestimmung im Leben der Gesellschaft und des Staates zu erfüllen.

Von den Gegensätzen unserer Zeit ist keiner in die Augen fallender und stärker als der zwischen Individualismus und Sozialismus; auch die Pädagogik wird mächtig davon beeinflußt. Er liegt eingeschlossen in der Philosophie Kants und kommt in der Philosophie Fichtes deutlich zum Ausdruck; denn dieser stellt einerseits in seiner Philosophie das Ich in den Mittelpunkt des Seins und macht es zum Weltenschöpfer und Ziel alles Strebens, anderseits fordert er vom Staate sozialistische Organisationen und soziale Erziehung der Jugend. Kant hatte Fichte auf diese Bahn gelenkt; er läßt einerseits jeden in sich eine subjektive Welt erschaffen und weist ihn in sittlicher Hinsicht an seine eigene Vernunft; anderseits stellt er aber die allgemeine Vernunft als die Macht hin, welche die Welt und das Leben des Einzelmenschen auch in sittlicher Hinsicht nach denselben Gesetzen ordnet und auch über die persönliche Glückseligkeit ein allgemeines Reich der Zwecke setzt. Der Zeitgeist kam diesen Bestrebungen der Philosophie, dem Individualismus wie dem Sozialismus gerecht zu werden, entgegen; wir finden sie bei Schleiermacher, Schiller, Goethe, W. v. Humboldt u. a. Während in der Romantik der Individualismus wieder in den Vordergrund tritt, löst sich Hegel in seiner aus der Romantik geborenen Philosophie völlig von ihm los; aus ihr wurde der Sozialismus von Marx und Engels geboren. Hand in Hand mit diesen Wandlungen in der Weltanschauung ging die in den sozialen Verhältnissen Deutschlands; auch hier gewann der Sozialismus immer mehr an Boden. Von Frankreich her kamen, durch Heine hauptsächlich vermittelt, die sozialistischen Lehren St. Simons u. a. nach Deutschland und wurden hier von Philosophen wie Feuerbach und von Dichtern wie Freiligrath verbreitet; ihnen trat der Individualist Max Stirner mit „Der Einzige und sein Eigentum" entgegen, dem sich dann Nietzsche anschloß. Lasalle hatte aber den zündenden Funken des Sozialismus in die Arbeiterkreise geworfen; mit ihren Forderungen zwangen sie die Nationalökonomie und den Staat, sich mit der sozialen Frage zu beschäftigen und deren Lösung zu versuchen. Der Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus durchzieht heute alle Lebensgebiete, die Wissenschaft und Kunst, die Philosophie und die Politik, und auch die Pädagogik kann sich ihm nicht entziehen; die Aufgabe unserer Zeit und der Zukunft ist es, diese Gegensätze zu versöhnen und die Kluft zu überbrücken.

Die wissenschaftliche Pädagogik ist eine noch verhältnismäßig junge Wissenschaft, obwohl sich schon Ansätze dazu bei den alten Kulturvölkern finden; denn von einer wissenschaftlichen Behandlung in der Weise, daß man aus wissenschaftlichen Grundlagen pädagogische Lehrsätze ableitete und diese systematisch ordnete, kann erst im 19. Jahrhundert die Rede sein. Wie durch Kants Einfluß allen Wissensgebieten gegenüber der Versuch gemacht wurde, dieselben aufs neue systematisch darzu-

stellen, so geschah es auch bezüglich der Pädagogik; man brachte sie in engen Zusammenhang mit den Hauptfragen der Philosophie und legte so den Grund zu einer Erziehungswissenschaft. Man stellte, wenn auch in verschiedener Fassung, das Prinzip der Sittlichkeit als den Endzweck der Erziehung hin und sah als den Weg zur Erreichung desselben die Herausbildung der menschlichen Anlagen nach den von der Psychologie gegebenen Richtlinien an; man hielt dabei daran fest, daß Erziehung und Unterricht die geistigen Kräfte nur veranlassen (anregen), nicht erzeugen könnten. Die durch Kant hervorgerufene, von Herbart u. a. weiter ausgeführte wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik hat durch den Ausbau der philosophischen Grundlagen, welcher seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen ist, eine namhafte Förderung erfahren; denn eine philosophische Begründung der Pädagogik bedeutet die Klärung der letzten Begriffe und der Methoden, welche in dieser Wissenschaft zur Anwendung kommen, sowie eine befriedigende, von der Vernunft geforderte Ergänzung des pädagogischen Wissens. Sie muß sich zunächst auf den Boden der Erfahrung stellen und durch Analyse des Erziehungsobjektes und seiner Beziehung zur Mitwelt allgemeine Prinzipien zu gewinnen suchen; diese induktiv gewonnenen Prinzipien muß sie dann zum synthetischen Aufbau eines pädagogischen Systems benutzen, indem sie im einzelnen die Anwendung dieser Prinzipien nachzuweisen und philosophisch zu begründen sucht. Die Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik befindet sich in dieser Hinsicht noch im Rückstande gegenüber den anderen Geisteswissenschaften, welche mehr oder minder alle schon entsprechend der Entwicklung und dem Fortschritt des wissenschaftlichen Denkens sich umgestaltet haben; in der wissenschaftlichen Pädagogik hält man noch an Herbart oder Beneke fest oder ist über Versuche zum Aufbau neuer Systeme noch nicht hinausgekommen. Der Entwicklungsgedanke mußte ja auch für die Pädagogik fruchtbar werden; denn auch hier kann nicht vom Sein, sondern muß vom Werden die Rede sein, weil wir das Sein des Menschen nur aus dem Zusammenwirken der gleichzeitigen und vorausgehenden Bedingungen verstehen. Die Erziehung hat die Entwicklungsfähigkeit des Menschen zur Voraussetzung; die Pädagogik muß also die Entwicklungsgesetze des Menschen genau kennen. Sie muß sich von diesen Entwicklungsgesetzen Richtlinien für die Erreichung des durch die Zeitkultur näher bestimmten ethischen Zieles geben lassen; sie muß natur- und kulturgemäß sein. Sie soll das Kind befähigen, von der niederen Kulturstufe, auf welche es durch die Geburt gestellt wird, sich zur höchsten, welche die Menschheit erreicht hat, zu erheben; sie soll seine natur- und kulturgemäße Entwicklung so fördern, daß es als sittliche Persönlichkeit sich am Kulturprozesse der Menschheit beteiligen kann. Die Aufgabe der Erziehung ist, wie uns die Geschichte der Pädagogik lehrt, zu verschiedenen Zeiten verschieden aufgefaßt worden; die Auffassung hängt eben davon ab, auf welchem philosophischen Standpunkte der betreffende Pädagoge steht. Die theologisch-supranaturalistische Erziehungstheorie sieht

die Zwecke der Erziehung in der Heiligung und Gottähnlichkeit; die liberale Erziehungstheorie setzt den Zweck der Erziehung in die Vorbereitung des Zöglings für einen bestimmten diesseitigen Zustand; die human-ideale Erziehungstheorie stellt als höchsten allgemeinen Zweck die Erziehung zum sittlichen-religiösen Menschen auf. Alle diese Zwecke sind mehr oder weniger einseitig; sie sind vom individualistischen Standpunkte aufgestellt. Das Bildungsideal jeder Zeit wird nicht von einzelnen pädagogischen Theoretikern oder Reformatoren gemacht; das Volk als Ganzes schafft sich vielmehr unter dem Einflusse des Zeitgeistes ein Bild seiner Vollkommenheit, das von den führenden Geistern klar erfaßt und in bestimmte Formen gefaßt wird.

Indem man in der modernen Pädagogik die Ideale der Menschheit als etwas betrachtete, was zur Natur des Menschen gehört, trat eine Versöhnung zwischen dem realistischen und idealistischen Standpunkte ein; damit waren auch die Richtlinien zur Versöhnung des *individuellen* und *sozialen* Standpunktes gegeben. E. Schulz (Über das teleologische Fundamentalprinzip der allgemeinen Pädagogik, 1882) stellt das menschheitliche Prinzip als das Fundamentalprinzip der Pädagogik auf; dasselbe fordert, daß durch die gesamte „Erziehung auf das Kind in der Weise einzuwirken sei, daß es als seine höchste Aufgabe ansehe, in aller Kraft, Hingebung und Aufopferung für die Förderung und Hebung des Gesamtwohles der Menschheit tätig zu sein und in diesem Streben sein eigenes Heil und seine Zufriedenheit zu finden". Auch Frohschammer (Über die Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft, 1885) stellt den Eudämonismus als das Prinzip der Erziehung hin, aus dem, richtig verstanden, alle anderen höheren Ziele des Menschendaseins sich ohne Schwierigkeit ableiten lassen; der Weg zur Glückseligkeit besteht auch bei ihm darin, für die Gattung zu wirken, da das Individuum nur ein Glied der Gattung ist und nur in dieser die Glückseligkeit seines Daseins wirklich finden kann. Unold (Grundlegung für eine praktisch-ethische Lebensanschauung, 1896) setzt den Zweck der Erziehung in die „Erhaltung und Veredelung des Ganzen (und zwar der Menschheit im weiteren und des Volksganzen im engeren Sinn) durch Erhaltung und Veredelung des Einzelnen"; sie hat „die größte Tüchtigkeit der größten Zahl der künftigen Bürger" anzustreben. Diese Tüchtigkeit muß aber sowohl die leibliche wie die geistige und sittliche Seite des menschlichen Lebens ins Auge fassen; sie muß das wirkliche gegenwärtige wie das zukünftige Leben der Menschheit, resp. des Wollens im Auge behalten. Nach Paulsen müssen in dem Bildungsideale der Zukunft drei in der jüngsten Vergangenheit bemerkbar gewordenen Tendenzen zum Ausdrucke kommen: die nationale, die volkstümlich-demokratische und die realistische Tendenz. Die nationale Tendenz wird „einerseits durch das Bestreben" bestimmt, „die Bildung der Jugend dem Eigenleben des Volkes zu entnehmen, andererseits durch das Streben, alle Glieder des Volkes heranzuziehen zur Einheit des nationalen Lebens"; sie tritt in dem Streben hervor, die nationale Sprache und

Literatur in den Mittelpunkt der Bildung zu stellen. Die volkstümlich-demokratische Tendenz macht sich geltend in der immer stärkeren Entwicklung des Volks- und Fortbildungsschulwesens; sie erstrebt eine Verallgemeinerung der Bildung, eine allgemeine Volksbildung, und eine Steigerung derselben entsprechend den Fortschritten des Kulturlebens, der Wissenschaft und Kunst. Die realistische Tendenz fordert Gleichberechtigung der realistischen Bildungsfächer mit den humanistischen; hierzu nötigt die Entwicklung der realistischen Wissenschaft in der neuesten Zeit. Die Erziehung ist eine Assimilation der von der Kulturgemeinschaft erzeugten Kulturgüter nach sachlicher, ethischer und formaler Seite; nach der sachlichen Seite ist ein zeitgemäßes Wissen zu vermitteln, nach der ethischen sind dem Zöglinge sittliche Richtlinien zu geben und nach der formalen sind die geistigen Kräfte auszubilden. Bei dieser Auffassung der Aufgabe der Erziehung wird eine Versöhnung der im Formalismus und Realismus zum Ausdruck kommenden Gegensätze erzielt; der Bildungsstoff ist nicht bloß, wie der Formalismus fordert, Mittel zum Zweck, sondern als Kulturgut Selbstzweck. Wie die übrigen Güter, so erfahren auch die Bildungsgüter in ihrer Bewertung im Laufe der Zeiten und der Geschichte Wandlungen, obwohl sie die Verbindungsbrücke zwischen den aufeinanderfolgenden Generationen herstellen; sie werden nach dem Nutzen für die äußeren, geistigen und sittlichen Lebenszwecke bewertet und müssen deshalb mit der Wandlung der Wertung dieser Zwecke ihre Wertung ändern. Weil die Erziehung Unterstützung und Förderung der natürlichen Entwicklung des Menschen ist, so müssen die Entwicklungsgesetze aus dem Wesen und Werden dieser Entwicklung abgeleitet werden. Die Entwicklung hat auch beim Menschen im allgemeinen die Tendenz der Vervollkommnung, wenn sich auch hier im einzelnen Stillstand und Rückgang bemerklich machen; diese Tendenz äußert sich in der fortschreitenden Vergeistigung des menschlichen Lebens, indem die physische Energie immer mehr der psychischen untergeordnet wird, womit zugleich ein sittlicher Fortschritt verbunden ist. Die Durchgeistigung soll aber nicht mehr einseitig als eine Herrschaft des Verstandes erfaßt werden, sondern als Gesamtheit des geistigen Lebens, des Denkens, Fühlens und Wollens, die Herder als Humanität bezeichnet. Die Erziehung muß diese Durchgeistigung zunächst bei dem Einzelmenschen in möglichst engem Anschluß an seine Individualität zu erreichen suchen; die Gesamtheit der so erzogenen Menschen wird dann durch Vererbung und Anpassung die Durchgeistigung der Menschheit erzeugen und fördern. Im Anschluß an Anthropologie und Psychologie, Soziologie und Philosophie muß die wissenschaftliche Pädagogik darauf hinausgehen, die Entwicklungsgesetze für die Einzel- und Gesamterziehung aufzufinden und zu begründen; sie bedarf, damit die Leitung der Entwicklung eine absichtliche und planmäßige sein kann, neben der Kenntnis des Entwicklungsobjektes und dessen Entwicklungsgesetzen auch der Kenntnis derjenigen Faktoren, welche das normale Sein und die normale Entwicklung zu fördern, resp. zu hemmen vermögen. Anthropo-

logie und Psychologie, Soziologie und Philosophie (Logik, Ästhetik und Ethik) liefern zu diesem Aufbau die Grundlagen; die Pädagogik muß den Bau aufführen. Sie muß mit Hilfe der fortgeschrittenen Wissenschaft das Werk weiterführen, an dem die führenden Geister seit dem grauen Altertume gearbeitet haben; sie muß die von der Vergangenheit gelieferten Bausteine mit den neuen Bausteinen zu einem einheitlichen Bau verarbeiten. Der Begriff der Entwicklung ist schon von Pestalozzi erfaßt und für die Pädagogik angewendet worden; so verschieden auch er und die Pädagogen nach ihm den Begriff der Erziehung erklären, so läuft doch das Ziel immer auf Entwicklung hinaus. Immer deutlicher trat der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik hervor; die Erziehung wurde immer klarer als eine Unterstützung der harmonischen Entwicklung des Menschen auf dem Grunde seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur Höhe und Reife einer sittlichen Persönlichkeit erfaßt. Die Pädagogik der Zukunft muß entsprechend der fortgeschrittenen Ausbildung der Entwicklungslehre und ihrer Hilfswissenschaften ganz und gar Entwicklungspädagogik werden; in den uns bis jetzt vorliegenden Versuchen zu neuen pädagogischen Systemen kommt dies deutlich zum Ausdruck. Sie stellen im allgemeinen nicht die Forderung der Entwicklung des Menschen an und für sich, sondern mit Rücksicht auf die zukünftige Eingliederung in die menschliche Gesellschaft, in den sozialen Organismus; die Erziehung soll die Aneignung und Verarbeitung des dem Individuum von der Gesamtheit dargebotenen Kulturschatzes sein. Es ist also durchaus nicht etwas völlig Neues, was die sogenannte Sozialpädagogik schaffen will; sie will nur die theoretischen Grundlagen und die praktische Gestaltung der Pädagogik gemäß den Fortschritten der Wissenschaft und den Forderungen des zeitigen Kulturlebens nach der sozialen Seite hin um- und ausgestalten. Mehr wie Versuche sind dazu nicht gemacht worden; diese aber sind nicht frei von Einseitigkeiten, die durch den philosophischen Standpunkt des Verfassers bedingt sind.

Herbert Spencer hat seine Ansichten über „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht" in einer besonderen Schrift (1878) niedergelegt, welche von Dr. Schultze ins Deutsche übertragen worden ist; er beantwortet darin zunächst die Frage: „Welches Wissen hat den größten Wert?" und bespricht sodann die Erziehung des Verstandes, die sittliche und die leibliche Erziehung. Ausgehend von der Voraussetzung, daß die Erziehung „nur auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten", zu einer „möglichst vollkommenen Lebensführung", d. h. zu einer solchen Lebensführung, welche ihm und seinen Mitmenschen zum größten Vorteil gereicht, ein möglichst großes Maß irdischer Wohlfahrt und Glückseligkeit bedingt, befähigen soll, stellt er die Haupttätigkeiten des menschlichen Lebens in ihrem Verhältnis der Wichtigkeit zueinander fest; er findet als die wichtigsten Tätigkeiten diejenigen, welche unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen, denen dann diejenigen folgen, die mittelbar zur Selbsterhaltung dienen usw. Er stellt daher die Kenntnisse, welche un-

mittelbar für die Selbsterhaltung wichtig sind (Gesundheitslehre usw.) in die erste Reihe; dann folgen die Kenntnisse, welche den Gewinn des Lebensunterhaltes erleichtern (Naturwissenschaft, Mathematik, Volkswirtschaft usw.). Was Spencer über die geistige, sittliche und leibliche Erziehung sagt, ist für die deutsche Pädagogik nichts Neues; auch hier tritt überall der Nützlichkeitsstandpunkt scharf hervor. Da es für Spencer keinen Gegensatz von Natur und Geist gibt und das Sittliche für ihn nur eine Fortsetzung der in der Natur vorhandenen Tendenzen ist, die in der Anpassung der Organismen an die Umgebung zum Ausdruck kommt, so betont er besonders die Entwicklung des natürlichen Triebes im Kinde; die leibliche und praktische Bildung werden infolgedessen von ihm in den Vordergrund gestellt, auf die Bildung des Gefühls und Willens wird wenig Wert gelegt. Bei der sittlichen Bildung betont Spencer die Notwendigkeit der pädagogischen Bildung der Eltern und der objektiven Begründung des Sittlichen aus den etwaigen Folgen der betreffenden Handlung; er beabsichtigt eine frühzeitige sittliche Selbständigkeit des Zöglings herbeizuführen. Im allgemeinen finden wir aber bei ihm nichts, was sich nicht auch bei den deutschen Pädagogen, auf die er sich namentlich stützt, bei den Philanthropen, bei Pestalozzi, J. Paul und Herbart auch findet; das Neue bei Spencer ist nur darin zu finden, daß ihm als höchster Zweck des Lebens das irdische Wohlsein gilt und er hiernach den Wert des Wissens bemißt, resp. aus diesem Lebenszweck die Richtlinien für die Erziehung herleitet. Vom Standpunkte der real-idealen Welt- und Lebensanschauung wird man den Lebenszweck, wie ihn Spencer setzt, nicht anerkennen können; damit fällt auch die von ihm gesetzte Bewertung des Wissens. Aber ähnlich wie Rousseau hat auch Spencer durch die Einseitigkeit seiner Auffassung gewirkt; er hat auf die wunden Stellen im deutschen Erziehungs- und Bildungswesen aufmerksam gemacht. Der Entwicklungsgedanke mußte bei dem Vertreter der Entwicklungslehre auch in seiner Pädagogik zum Ausdrucke kommen; hiernach muß der Bildungsgang des Einzelmenschen dem Zivilisationsgang der Menschheit nachgeahmt werden.

Eine biologisch-soziologische Behandlung der Pädagogik wird von Lindner in dem „Grundriß der Pädagogik" angebahnt; das Buch ist aus dem Nachlasse Lindners von K. Domin herausgegeben worden (1889) und baut sich auf des Verfassers „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft" (1871) auf. Der Einzelmensch ist nach den Lehren der Soziologie (Sozialwissenschaft) nur eine Zelle im gesellschaftlichen Organismus; sein Leben ist demnach, wenigstens hinsichtlich der gesamten geistigen und kulturellen Tätigkeit, durch das Leben des gesellschaftlichen Ganzen bestimmt. „Die Erziehung ist im allgemeinen eine Assimilierung des Schwächeren dem Stärkeren, des Unfertigen dem relativ Fertigen, des Unbewußten dem Bewußten, mit einem Worte: des Unreifen dem Reifen, des Zöglings dem Erzieher"; sie ist also „eine Apperzeption von einem Menschen zum andern". Der Zögling

ist „in lebendiger Entwicklung begriffen, die auch ohne alle erzieherische Tätigkeit vor sich geht"; im letzteren Falle akkommodiert sich der Zögling selbst den gegebenen Verhältnissen und Umständen. Aber auch bei der Erziehung „sucht jeder Einzelne seinen inneren Charakter den äußeren Umständen, Verhältnissen und Einflüssen anzupassen, gleichviel, ob dieselben von der bewußten, planmäßigen Tätigkeit des Erziehers ausgehen oder ob sie von dem Strome der Ereignisse, von dem wir alle getragen werden, herbeigeführt werden. Der Mensch wird daher nicht nur von persönlichen Erziehern, sondern auch durch unbewußt wirkende äußere Einflüsse dadurch erzogen, daß er sich dem größeren Ganzen, dem er angehört, anzupassen sucht; diese unbewußte Anpassung an die Umgebung können wir die Erziehung im weiteren Sinne nennen". Die Entwicklung ist eine unaufhörliche Umänderung, ein Fortschritt von Stufe zu Stufe, wobei jede vorhergehende Stufe Ursache und Keim der nachfolgenden ist; der Mensch ist ein Glied in diesem Entwicklungsprozesse, dem er sich nicht entziehen kann. Das Einzelwesen kann sich aber auch nur in dem Zusammenhang mit dem Ganzen, durch gegenseitige Beziehungen zwischen ihm und seiner Umgebung entwickeln; die Erziehung ist nur eine Ergänzung dieser Entwicklung. Die natürliche Entwicklung wird von den Gesetzen der Beharrung (Vererbung) und der Veränderung (Fortschritt) beherrscht; die Veränderung geschieht durch Anpassung. Zur natürlichen Entwicklung tritt die kulturelle hinzu; sie ist der Inbegriff alles dessen, was aus der planmäßigen Tätigkeit der Gesellschaft hervorgeht. Die kulturelle Entwicklung muß eine ethische Richtung erhalten; hierzu mußte die Erziehung verhelfen. Die Gesellschaft ist der kulturelle Erziehungsfaktor, der wie die Natur und planlos wirkt; sie erzieht ihre Individuen dadurch, daß sie sie ihrer Kultur assimiliert. Diese besteht in der jeweiligen Gestaltung der gesellschaftlichen Bildung nach den gemeinsamen Anschauungen und Sitten, den Formen des politischen, wirtschaftlichen und religiösen Lebens, und ist das gemeinschaftliche und stetig anwachsende Werk aller der einzelnen aufeinanderfolgenden Generationen; die durch sie infolge der Vererbung vermittelte Bildung ist eine soziale. Die Vermittlung dieser Bildung geschieht durch soziale Organisation und durch sozialen Verkehr; das vollkommenste Verkehrsmittel ist die Sprache. „Die Erziehung im engeren Sinne ist eine planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um demselben innerhalb einer bestimmten sozialen Kultur jene Ausbildung zu geben, welche dessen allgemein menschliche Bestimmung erfordert; sie ist ohnmächtig, wenn sie sich von Natur und Gesellschaft losreißt — und allmächtig, soweit sie sich dieser beiden Erziehungseinflüsse zu bemächtigen weiß und zur Erziehung im weiteren Sinne wird."

Prof. Dr. Döring will in seinem „System der Pädagogik" (1894) ein einheitlich gedachtes Idealbild einer Erziehung entwerfen, die ihre Aufgaben und Zwecke, wie ihre Veranstaltungen und Mittel ganz in den Grenzen des Natürlich-Menschlichen hält; diesem will er aber sehr hohe und daher ideale Ziele stecken. Er baut sein System auf seine Ethik

(philosophische Güterlehre) auf; diese ist Eudämonismus. Aus ihm bestimmt er das Ziel der Erziehung; sie hat eine, das gesamte Wollen beherrschende, auf das Wohl des Mitmenschen gerichtete Gesinnung zu erzeugen. Der Erzieher hat sowohl das Interesse des ihm zur Erziehung übergebenen Einzelwesens als das der Gesellschaft, in welcher das Einzelwesen ein nützliches Glied sein soll, zu wahren; er hat die Fürsorge für den gegenwärtigen, wie für den zukünftigen Zustand im Auge zu behalten. Eine Kritik dieses Systems muß sich auf die Kritik der philosophischen Grundlage stützen; kann sie vor der Kritik nicht bestehen, so kann sie auch zur Gewinnung des obersten sittlichen Prinzips, das Richtlinien zur Feststellung des Erziehungszieles geben kann, nicht dienen.

Auch der Pessimismus hat seine Pädagogik gezeitigt; da die Grundlage desselben nicht wissenschaftlich begründet ist, so kann es auch die darauf aufgebaute Pädagogik nicht sein. Die Fragen, ob die Welt im ganzen gut oder schlecht, die beste oder die schlechteste aller möglichen Welten sei, ob ihre Existenz besser ist als ihr Nichtsein u. dgl., lassen sich nicht mit zureichenden Gründen beantworten; denn es wird nicht gelingen, durch die Statistik festzustellen, ob etwa die Summe der Unlust in der Welt oder auch nur auf Erden überwiegt, weil die Qualität von Gefühlen der Berechnung nicht zugänglich ist. Die pessimistischen Ideen haben infolge des Zusammenhangs, in welchem die verschiedenen Gebiete des Kultur- und Geisteslebens miteinander stehen, auch Eingang in die Pädagogik gefunden; von Schopenhauer an bis zu E. v. Hartmann haben sie den Zeitgeist und durch ihn auch das Erziehungswesen in theoretischer und praktischer Hinsicht beeinflußt. Da die Vertreter des Pessimismus in einzelnen Punkten auseinandergehen, so muß sich auch in dem Einfluß auf die Pädagogik eine große Verschiedenheit zeigen; in wesentlichen Punkten aber sind sie einig. Alle sind darin einig, daß die Quelle alles Leids der Wille ist; so trostlos auch bei fast allen Pessimisten die Ansicht von dem Zielstreben des Willens ist, so suchen sie doch nach einem versöhnenden Moment in demselben, sei es eine völlige Verneinung des Lebens, sei es die Hoffnung auf das Besserwerden der Menschen. E. v. Hartmann hatte (1890) die Frage aufgeworfen: „Kann der Pessimismus erziehlich wirken?“ (Pädagogische Studien, 1890); seine Ansichten wurden aber von Vogt u. a. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891; Pädagogische Studien, 1892) ernstlich bekämpft. Nach Hartmanns Ansicht sollen die Heranwachsenden zu Kulturarbeitern erzogen werden; nach Glück soll der Mensch aber nicht streben, sondern nur nach Zufriedenheit. Allein in letzterem ist eben ein Glücksstreben eingeschlossen; Gefühlsmotiven fällt immer die entscheidende Rolle beim Zustandekommen von Handlungen zu, und sie bedingen auch die Zufriedenheit. Veeh, der eine „Pädagogik des Pessimismus“ (1898) schrieb, knüpft an diese Erörterungen wieder an; nach ihm soll die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins Erziehungsziel sein, weil „alle Erziehung ihren höchsten Zweck in der Bewußtseins-

steigerung hat" und „mit der Steigerung des Bewußtseins die Einsicht in die Aussichtslosigkeit alles Strebens wächst, wodurch allein es möglich ist, daß die universelle Erlösung zustande kommt". Denn das Ziel der pessimistischen Pädagogik geht von der Annahme aus, „daß alle Entwicklung nur zur Vernichtung des Strebens, zur Schmerzlosigkeit", führt; diese Pädagogik fällt natürlich mit ihrer Grundlage, dem Pessimismus, in sich zusammen.

Rein gehört der Herbart-Zillerschen Schule an, hat aber doch nicht immer auf des Meisters Wort geschworen; er ist noch in der Entwicklung begriffen, weshalb er noch nicht der Geschichte angehört. Seine pädagogischen Anschauungen hat er im Zusammenhang in der „Pädagogik im Grundriß" (1892) niedergelegt; eine ausführliche Darstellung des Systems der Pädagogik ist noch im Erscheinen begriffen. Die pädagogische Untersuchung erstreckt sich nach ihm zuerst „auf die tatsächlichen Lebensverhältnisse, auf die Veranstaltungen der öffentlichen und privaten Erziehung, auf die Praxis, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte gebildet hat" (praktische Pädagogik); sodann erstreckt sie sich auf die Fragen „nach Wesen und Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung, nach den Grenzen und Schranken, nach dem Ziel, den Mitteln und Wegen derselben" (theoretische Pädagogik); diesen beiden Teilen der systematischen Pädagogik steht die historische gegenüber, in der „wir die vorhandene Erziehung als etwas Gewordenes ansehen und den Bedingungen ihrer Entwicklung nachgehen". Die praktische Pädagogik muß sich auf die Sozialpsychologie und Sozialethik gründen, die theoretische Pädagogik auf die Individualpsychologie und Individualethik. Gerade bei Rein zeigt sich, daß wir in der Pädagogik uns in einer Übergangszeit befinden; in dem von ihm herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik" (1894) finden sich die pädagogischen Anschauungen der Vergangenheit und die der Gegenwart nebeneinander, wodurch ihm der einheitliche Charakter verloren gegangen ist.

Willmann hat seine Pädagogik aus der Herbart-Zillerschen auf der Grundlage der katholischen Kirchenlehre entwickelt; in den „Pädagogischen Vorträgen über die Hebung der geistigen Tätigkeiten durch den Unterricht" (1869) und der „Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung" (1882—1889) hat er seine pädagogischen Anschauungen niedergelegt. Der kirchlich-religiöse Standpunkt tritt namentlich in der letztgenannten Schrift deutlich hervor; um den durch die Erbsünde verderbten Menschen seiner Bestimmung zuzuführen, ist die Mitwirkung der von Gott zur Erziehung des Menschengeschlechts eingesetzten sozialen Institution, der Kirche, nötig. Sie erzieht mit ihren Gnadenmitteln; außerhalb der Kirche gibt es kein Heil. Denn sie ist für ihn der Verband, „der dasjenige verbindet, was vom ethischen Kulturgehalt zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste Richtung gibt"; die Anerkennung der Kirche als höchste Erziehungsanstalt ist für

Willmann „der archimedische Punkt, welcher die Sozialforschung vor dem monistischen Wirbel bewahrt, der in der Staatsvergötterung endet". In seiner „Didaktik als Bildungslehre" will er im Anschluß an die alten Didaktiker die Disziplin bearbeiten, „welche Lehren und Lernen im kleinen und großen, im einzelnen und im ganzen, als Leistung des Individuums und als kollektive Tätigkeit" untersuchen und regeln soll; er schlägt dabei den genetischen Weg ein, indem er „die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt". „Das Lehrgeschäft muß nach seinen historischen Zusammenhängen und Traditionen gewürdigt werden, und das Prinzip des Organischen ist auf den Lehrinhalt auszudehnen, dessen Struktur für das Lernen nicht weniger die Norm abgibt, als dies die Schritte des geistigen Wachstums tun. Das Maß des Unterrichts ist nicht der Schüler allein, sondern zugleich der im Unterrichten zu überliefernde Inhalt; kommt dieser nicht zur rechten Geltung, so wird bei der sublimsten Lehrkunst nichts gelernt." Deshalb faßt Willmann die Didaktik nicht als „Lehrkunst", sondern als „Bildungslehre" auf; der Bildungsinhalt ist für ihn „ebensogut ein Gegenstand der Bildungslehre wie die individuelle Bildungsarbeit und die soziale und historische Gestaltung des Bildungswesens mit ihren teils bleibenden, teils wechselnden Bildungsmotiven und -zwecken". Bildungserwerb ist das Erarbeiten eines Mitbesitzes; darum kann sich auch die Bildung nur in geregeltem Zusammenarbeiten auswirken, worin der soziale Charakter der Schule begründet ist. Da an der Herstellung des Bildungswesens alle soziale Verbände mitwirken, so ist es denselben nicht unter-, sondern nebengeordnet; die Kirche aber, welche der sittlichen Vervollkommnung dient, hat die Jugendbildung mitzubestimmen.

Natorps „Sozialpädagogik" (1889) ist eine Theorie der Willenserziehung, die auf der Philosophie des Neukantianismus und Hellenismus beruht; sie soll das Problem der Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft lösen. „Nicht bloß in seine beschränkte Lage sich möglichst zu finden und darin sein Bestes tun zu wollen, ist Ziel sittlicher Bildung, sondern ihr Verhältnis zu aller menschlicher Gemeinschaft, nicht allein, wie sie ist, sondern, wie sie geworden ist und noch zu werden vermag, einzusehen und danach sein Wollen zu richten, das erst heißt, Teil an der Menschheit haben, heißt, menschenwürdig gebildet sein." Die Sozialpädagogik „hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß die Gesellschaftsform veränderlich sei, zu erforschen". Erziehung ist für Natorp in erster Linie Bildung des Willens; denn „der erziehende Wille erlangt erst dadurch Einfluß, daß er den Willen des Zöglings zu gewinnen und auf das gewollte Ziel hinzulenken weiß". Willens- und Verstandesbildung sind nicht als zwei selbständige, sondern als verschiedene, doch notwendig zusammenhängende Richtungen eines und desselben Bewußtseins nur in der Abstraktion zu scheiden. Das Bewußtsein des Menschen, das Selbstbewußtsein und mit-

hin das selbstbewußte Wollen, „entwickelt sich allein in und mit der Gemeinschaft von Bewußtsein und Bewußtsein, die primärerweise Willensgemeinschaft ist". Die Theorie der Willenserziehung muß also von „der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft von Anfang an ausgehen und die Konsequenzen dieser Voraussetzung auf Schritt und Tritt beachten". Die Methode der Darstellung ist bei Natorp die deduktive; dies und die abstrakt-formalistische Denkrichtung, die seine ganze Pädagogik durchzieht, macht dieselbe schwer faßbar.

Bergmann stellt seine Soziale Pädagogik auf den Boden der empirischen Wissenschaft und bedient sich in der Darstellung durchweg der induktiven Methode; er will dem Geist der Zeit gerecht werden. Daher baut er seine Pädagogik auf die Anthropologie und Soziologie auf, in die er Psychologie und Ethik einschließt; auch die Ergebnisse der experimentellen Pädagogik werden von ihm herangezogen. Es fehlt seiner Pädagogik sowohl als wie seiner Psychologie und Ethik die Durcharbeitung im einzelnen, die Ausscheidung des Unwesentlichen und die strenge Ableitung der pädagogischen Normen; die soziale Seite tritt gegenüber der individualen zu sehr in den Vordergrund. Vom Standpunkte der sozialen Ethik stellt er als Ziel der Erziehung die Forderung auf: „Mache den Zögling tüchtig zur Anteilnahme an der jeweiligen Kulturarbeit der Menschheit, indem du ihn zu einem sittlichen Menschen, einem nützlichen Gliede der Gesellschaft, einem tüchtigen Bürger des Staates in Übereinstimmung mit den diesbezüglichen, von der Wissenschaft geprüften und gesichteten Forderungen deiner Zeit heranbildest — und zwar dies alles im Dienste des Absoluten, d. h. so daß er sich als den Träger einer höheren Idee und den Vollstrecker eines göttlichen Willens, geradezu als einen Teil, eine unter vielen Modifikationen der ringenden, kämpfenden, weltimmanenten Gottheit allzeit betrachtet. Die Summe aller der Formen, in welchen das Leben des immer mehr sich entwickelnden Menschengeistes seinen Ausdruck findet, bezeichnet man als Kultur; der Zögling muß zur Mitarbeiterschaft an allen Zweigen der Kultur befähigt werden." Jeder Einzelne soll das Recht für sich in Anspruch nehmen und energisch verfechten dürfen, alle seine Kräfte frei entfalten, sich „voll ausleben zu dürfen"; dieses Recht ist aber durch die Pflicht bedingt, „diese, seine reichstmöglichst-entwickelten Anlagen, in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen".

Ein Fortschritt auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik kann nur nach den von den Grund- und Hilfswissenschaften derselben gegebenen Richtlinien stattfinden; je mehr diese an sich und in ihren Beziehungen zur Pädagogik ausgebaut werden, desto mehr wird auch die weitere Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik gefördert. Immer mehr sucht man die Ergebnisse der modernen Psychologie, Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik mit der Pädagogik in Beziehung zu setzen und für sie fruchtbar zu machen; die lange Zeit in der Pädagogik herrschende Philosophie, Psychologie und Ethik der Herbartschen Schule verliert immer

mehr an Boden. Sie hatte in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts alle übrigen Systeme der Pädagogik, auch das auf Beneke aufgebaute System von Dittes, in den Hintergrund gedrängt und ihren Einfluß auch in der Praxis des Unterrichts geltend gemacht; die Pädagogik der Zukunft wird sich also in erster Linie mit ihr auseinandersetzen müssen. Doch war es weniger Herbart selbst als seine Schüler, besonders Ziller, welche die Pädagogik in die spanischen Stiefeln eines philosophischen Systems eingeschnürt haben; auch soll es nicht vergessen sein, daß sie mit dem Meister doch anderseits dadurch, daß sie der Pädagogik in allen ihren Teilen eine feste Grundlage gegeben, die Entwicklung derselben auch mächtig gefördert haben. Es ist aber unheilvoll für die Pädagogik, wenn sie an ein philosophisches System, mag dasselbe von Kant oder Herbart oder sonst einem Philosophen herrühren, festgeschmiedet wird; philosophische Systeme sind Kinder ihrer Zeit und ihrer Schöpfer und veralten daher, die Pädagogik muß immer lebendig bleiben. Sie kann nur, obwohl sie in ihren Grundlagen, Mitteln und Wegen historisch bedingt ist, eine Wissenschaft bleiben, wenn sie auf der Basis der zeitigen Psychologie und Ethik ruht; je festeren Fußes sie sich auf den Boden der Wirklichkeit stellt, desto mehr wird sie aus dem, was ist, die Einsicht gewinnen in das, was sein soll.

Mit der Fortbildung der ethischen Anschauungen in der menschlichen Gesellschaft, resp. bei denjenigen Faktoren derselben, welche die theoretische und praktische Gestaltung derselben beeinflussen, hat sich auch die Auffassung von Ziel und Aufgabe der Erziehung geändert. Der Nützlichkeitsstandpunkt, wie ihn Rousseau und die Philanthropen vertreten, tritt in der modernen Pädagogik doch nur selten hervor; wir finden ihn u. a. bei Herbert Spencer. Dagegen tritt die moralische Ansicht vom Wesen der Erziehung immer deutlicher hervor; sie hat die Sittlichkeit, die Tugend, als den beherrschenden Zweck der Erziehung gesetzt und bemißt alles von diesem Gesichtspunkte aus. Auch diese Auffassung, wenn sie einseitig ist, kann wie die erstere zu Konsequenzen führen, welche die Erziehung nachteilig beeinflussen; während bei der ersteren immer nach dem Wert fürs Leben in der Wirklichkeit gefragt und die Gesinnungsbildung vernachlässigt wird, wird bei der letzteren nur auf diese geachtet, und werden infolgedessen die Beziehungen zum Leben, in dem der Mensch einst wirken soll, aus dem Auge verloren. Deutlich zeigt sich das z. B. bei der Stellung, welche die Vertreter beider Richtungen zur Kunst im Dienste der Erziehung einnehmen; während die ersteren den Wert der Kunst nur nach ihrem Nutzen schätzen und ihn infolgedessen nicht hoch stellen, schätzen die letzteren ihn nur nach der in ihr zum Ausdruck kommenden und lehrhaften Moral. Im allgemeinen war die Richtung der Pädagogik bisher intellektualistisch; die neuere Pädagogik nimmt entsprechend der herrschenden Richtung in der Psychologie mehr und mehr eine voluntaristische Richtung an. Die auf den Schultern Pestalozzis stehende Pädagogik verlangt eine allseitige harmonische Entwicklung des Kindes zu einer solchen sittlichen

Persönlichkeit, die sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann; das Ideal dieser Pädagogik ist also ein Mensch, dessen Verstand, Gemüt und Willen sich in Harmonie befinden und der so als eine geschlossene, den sittlichen Gesetzen sich frei hingebende und sie in der Kulturwelt verwirklichende Persönlichkeit erscheint. Und eine solche Pädagogik muß zur Kunstlehre werden, muß den Erzieher zum Künstler stempeln und den erzogenen Menschen zum Kunstwerk; sie wird also sich auch der Kunst als Erziehungsmittel bedienen müssen. Hierzu muß die Psychologie in Verbindung mit Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik den Weg weisen; sie ist in ihren verschiedenen Zweigen weiter ausgebildet und zur Pädagogik in nähere Beziehung gesetzt worden, so daß sich eine pädagogische Psychologie herausgebildet hat. Sie sucht das Werden des kindlichen Lebens nach seiner physischen und psychischen Seite zu erfassen, es nach seiner Bedingtheit und den Gesetzen seines Verlaufes zu verstehen; sie sucht von dieser Grundlage aus dann die Probleme und Begriffe der Pädagogik zu erklären und Richtlinien zur Lösung der pädagogischen Probleme zu finden. Es ist eine Frucht des Einflusses der modernen Psychologie auf die Pädagogik, daß die leibliche Erziehung mehr wie früher neben der geistigen und sittlichen betont wird; als das Wesen der Erziehung gilt nunmehr die bewußte und planmäßige Einwirkung auf den einheitlichen Menschenorganismus. Denn die scharfe Trennung von Leib und Seele, wie sie früher die Philosophie und Psychologie beherrschte, ist aufgegeben worden, und darum darf auch die Erziehung den Menschen nicht als ein völlig dualistisches Wesen behandeln. Leib und Seele sind eng miteinander verbunden, physische und psychische Erscheinungen stehen in inniger Beziehung zueinander; jede erziehliche Einwirkung geschieht vermittelst des Nervensystems, insbesondere des Gehirns, wie umgekehrt die geistige Tätigkeit ihren Einfluß auf den Leib ausübt. Die Erziehung muß dafür Sorge tragen, daß sich Leib und Seele in inniger Beziehung zueinander und gemäß ihrer eigenartigen Gesetze entwickeln können; der Begriff der Entwicklung aber umfaßt Differenzierung des Gleichmäßigen nach den Funktionen und Organisation derselben zu gemeinsamen Leistungen. Hierbei muß wiederum zweierlei in Betracht gezogen werden: die Vererbung (angeborene Anlagen) und der Einfluß des Milieus, der natürlichen und sozialen Umgebung; die Differenzierung des individuellen Charakters wird im Laufe der Entwicklung in demselben Maße größer werden, als die äußeren auf den werdenden Menschen wirkenden Verhältnisse sich vermannigfaltigen: Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft, Schule, Lehre, Freundeskreis, öffentliches Leben helfen die Eigenart bilden.

Mit der Technik und Hygiene der geistigen Arbeit haben sich seit Kräpelins Arbeiten auch die Schulmänner eingehend beschäftigt; sie haben natürlich nur das Schulkind in seiner wirklichen Arbeit im Auge. Man hat dadurch einerseits einen besseren und tieferen Einblick in den Verlauf und die Bedingungen der geistigen Arbeit und ihre Folgen gewonnen;

anderseits führten diese Untersuchungen zu einer Vergleichung der Arbeit verschiedener Individuen und damit zur Kenntnis der Arbeitskraft der einzelnen Individuen. Auf diesem Wege kann man zu einer ziemlich genauen Kenntnis der kindlichen Individualitäten und somit zu einer ziemlich sicheren Beurteilung der Begabung gelangen; diese kann dann eine ziemlich sichere Grundlage für die Gruppierung der Schüler abgeben. Eine Aufgabe der Pädagogik ist es, diese Untersuchungen fortzusetzen und die Ergebnisse der psychologischen Laboratorien, in denen Experimente an Kindern und Erwachsenen vorgenommen werden, mit denen der Schule zu vergleichen, resp. in der Schule zu erproben; die sicheren Ergebnisse müssen aber dann auch allseitig und konsequent zur Anwendung kommen. Besondere Beachtung haben in der pädagogischen Welt die Ergebnisse der Ermüdungsversuche gefunden; die Ermüdung ist ja auch die Begleiterscheinung der geistigen Arbeit, welche auf die Quantität und Qualität derselben den meisten Einfluß ausübt. Es handelt sich bei den Ermüdungsuntersuchungen um die Kenntnis des Ermüdungszustandes selbst nach seiner körperlichen und geistigen Seite, die der Bedingung der Ermüdung (Dauer, Schwierigkeit, Wechsel der Arbeit, Übung), die der Erholung (Spiel, Schlaf) und die der Folgen; wir wollen ferner den Gang der geistigen Ermüdung kennen lernen bei fortgesetzter, aber beständig wechselnder Tagesarbeit, wie sie etwa das Schulkind verrichtet, um daraus Regeln für die Verteilung der Lehrstunden zu gewinnen. Und endlich kommt auch hier wieder die Individualität des Schulkindes in Betracht; die körperliche Disposition in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, den verschiedenen Lebensjahren usw. muß genau beachtet werden. Die Untersuchungsmethoden sind bekanntlich auf diesem Gebiete noch sehr verschieden; auch die Ergebnisse gehen daher noch vielfach auseinander und mangeln noch sehr der Bestimmtheit. Alle diese Untersuchungen haben, wie schon erwähnt, viel zur Charakteristik der kindlichen Individualitäten beigetragen; diese selbst bilden aber auch den Gegenstand einer besonderen Untersuchungsgruppe. Zunächst handelt es sich hier um die Feststellung der intellektuellen Entwicklung des Kindes; man will seine Wahrnehmungs-, Auffassungs- und Denkfähigkeit kennen lernen. Man kommt dabei notwendig zu der Erkenntnis, daß die psychische Entwicklung sehr stark von der physischen beeinflußt wird; diese Beeinflussung ist sehr verschieden und bedarf im einzelnen genauer Beobachtung. Man hat sich in den letzten Jahren sehr eingehend mit der Psychologie des Kindes im vorschulpflichtigen Alter beschäftigt; man wird sich nunmehr auch ebenso eingehend mit der Psychologie des Kindes im schulpflichtigen Alter beschäftigen müssen. Erst wenn wir eine solche Psychologie des Schulkindes haben und die Lehrer mit derselben eingehend bekannt sind, können wir eine vollkommenere psychologische Pädagogik aufbauen, welche feste und sichere Richtlinien für die Praxis des Unterrichts gibt; sie muß aber durch eine direkte Beobachtung der Kinder unter den Bedingungen der Schularbeit für die Zwecke der Erziehung

und des Unterrichts gewonnen werden. Auf der dadurch gewonnenen Grundlage lassen sich dann auch feste Richtlinien für die Schularbeit, für das Lernen und Darstellen gewinnen; es läßt sich dann unter verschiedenen aus der Erfahrung herausgewachsenen Wegen der beste Weg feststellen und wissenschaftlich begründen. Durch die Erforschung der Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zur Mündigkeit unter Anwendung von Experiment und Statistik bekommt die wissenschaftliche und weiterhin durch sie auch die praktische Pädagogik eine fester begründete Basis; sie erhält ihre eigentümlichen Gesichtspunkte, unter denen sie alle Gegenstände ihrer Erörterung betrachtet, im einzelnen erforscht und systematisch behandelt. Dabei muß beachtet werden, daß die Ziele der Erziehung stets unter dem Einfluß der Wertschätzungen eines bestimmten Zeitalters stehen; sie werden bedingt von den Zeitströmungen, der herrschenden Welt- und Lebensanschauung, der wirtschaftlichen und sozialen Kultur einer Zeit.

Die neue Pädagogik muß sich also vor allen Dingen ganz von der ihr noch anklebenden spekulativ-dogmatischen Methode lossagen, weil durch diese sichere, unanfechtbar feststehende theoretische Ergebnisse nicht zu erzielen sind; sie muß sich voll und ganz auf den Boden der planmäßigen Erfahrung stellen, muß sich der induktiv-experimentellen Methode bedienen, auf welchem auch ihre Grundwissenschaften stehen. Damit weicht sie durchaus nicht ab von, sondern schreitet vielmehr fort auf der Bahn, welche ihr Locke, Rousseau und Pestalozzi angewiesen haben; denn diese fordern Erfahrung als Ausgangspunkt aller pädagogischen Reformen. Nur hat sich seit den Zeiten dieser Männer der Begriff der Erfahrung erweitert und vertieft; zu dem Beobachten ist noch der Versuch getreten. Sie muß sich frei machen von den philosophischen Systemen; weder Lotze noch Wundt noch ein anderer Philosoph darf für die wissenschaftliche Pädagogik allein maßgebend sein, sondern aus allen soll sie schöpfen. Die Pädagogik muß eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Kunst sein, die ihr eigenes Erfahrungsgebiet besitzt; sie zieht zur Begründung und Ergänzung desselben heran, was ihr die Wissenschaft, namentlich die Anthropologie, Psychologie, Soziologie, Logik, Ästhetik, Ethik und Philosophie liefern. Sie muß eine pädagogische Kunstlehre schaffen, auf der sich eine Kunsttechnik aufbauen kann; die letztere ist ein Können, das seine Grundlage in der überlieferten Technik hat und das man erlernen muß, das aber erst durch die Kunstlehre zum bewußten Können wird. Der Erzieher muß nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Denk-, Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmäßigem Wege hervorzubringen; denn Erziehung ist die Ausbildung, welche die ältere Generation vorsätzlich der jüngeren gibt, um sie in den Stand zu setzen, den bisher erreichten Kulturstandpunkt aufrechtzuerhalten und womöglich zu erhöhen. Eine Theorie der Erziehung darf nicht von einem allgemeinen Begriff der Menschenerziehung ausgehen; sie muß sich auf der Wissenschaft, Philosophie und Kunst der Zeit und des Volkes, für die sie bestimmt ist,

aufbauen. Denn der Mensch ist nicht Mensch schlechtweg, sondern in ein bestimmtes Volk, eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Kultursphäre hineingeboren; nur für dieses Volk und diese Zeit, zur Mitarbeit an der Aufgabe dieser seiner Kultursphäre soll er erzogen werden. Gewiß gibt es allgemeine Ideen der Erziehung, die für alle Zeiten und Völker gültig sind; denn die physisch-psychische Struktur der Menschen ist auf der ganzen Erde im großen und ganzen die nämliche, und die Bedingungen der Entwicklung ändern sich nur sehr langsam und stetig. Wir stehen am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts an einem Wendepunkt im Kultur- und Geistesleben und infolgedessen auch an einem solchen in der Pädagogik; unsere Zeit und unser Volk bedarf eines neuen, auf der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit aufgebauten und zu den Forderungen unserer Zeit in Beziehung stehenden Erziehungssystems; denn wir bedürfen eines neuen Erziehungswesens, durch welches eine Generation erzogen wird, die den Forderungen der Zeit entspricht. Unser Erziehungs- und Bildungswesen ist nicht mehr einheitlich; neben lebensvollen und kräftigen Ansätzen macht sich viel Absterbendes breit und raubt den schaffenden und bildenden Kräften Luft und Licht, so daß das Neue und Bessere nicht zu durchgreifender Wirkung kommen kann. Wir müssen das Veraltete ausscheiden und das Neue dafür einsetzen; wir müssen die Individualpädagogik mit der Sozialpädagogik zu einem einheitlichen Ganzen verschmelzen. Die Sozialpädagogik knüpft den Faden wieder an, der bei Schleiermacher abgebrochen worden ist; denn die Herbart-Zillersche und Beneke-Dittessche Pädagogik haben die soziale Seite der Erziehung hinter die individuale zurückgestellt. Herbart hat in seine „Allgemeine Pädagogik" schon selbst das Hinausschreiten über die zu eng gezogenen Grenzen gefordert; „er (der Erzieher), wird sich von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was die Menschen je empfunden, erfuhren und dachten, der wahre und echte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt und welchem er zur verständigen Deutung und zur verständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Momente ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung". Dörpfeld hat im Anschluß an Herbart darauf hingewiesen, daß der wahren Pädagogik sowohl ein soziales als ein individuales Prinzip innewohnt und daß danach pädagogische Fragen sowohl von der individualen wie von der sozialen Seite betrachtet werden müssen; die soziale Erziehung bedeutet für ihn Veredelung und Kräftigung des verschiedenartigen Gemeinschaftslebens in unserm Volke und damit Veredelung des Volksganzen. Die nachpestalozzische Pädagogik hatte unter dem Druck der Zeitverhältnisse ihre Aufmerksamkeit in erster Linie der Methodik zugewandt und die Erziehung im weiteren Sinne des Wortes weniger beachtet; man suchte dabei alles Heil in der formalen Bildung und vernachlässigte den Bildungsinhalt. Aber Dörpfelds Welt- und Lebensanschauung war durch kirchliche An-

schauungen beengt; deshalb konnte auch er die soziale Seite der Pädagogik nicht so behandeln, wie sie es beanspruchen muß. Schleiermacher hat einen viel weiteren Blick als Dörpfeld; er fordert, daß der Mensch durch die von den gegebenen geschichtlichen Zuständen seiner Zeit bestimmten Bildungsmittel so erzogen werden soll, daß er in den Lebensgemeinschaften eine Stelle einnehmen und an der Vervollkommnung derselben arbeiten kann. Da der Mensch ein Gesellschaftswesen ist, das sich nur in der Gesellschaft entwickeln und nur in ihr seine Lebensaufgabe finden und lösen kann, so muß die soziale Seite in der Erziehung als gleichberechtigt neben die individuale gestellt werden; das Kind muß zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, welche sich an der Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen kann. In der Kindheit steht die individuale Seite der Erziehung im Vordergrund; je reifer der Mensch wird und je mehr er infolgedessen in die Gemeinschaft der Gemeinde, Kirche und des Staates hineinwächst, desto mehr tritt die soziale Seite der Erziehung hervor. Übersehen hat man ja auch die soziale Seite der Pädagogik seither nicht; aber man hat sie in der Fassung des Erziehungsziels nicht oder wenig berücksichtigt. Man hat wohl gewußt, daß sich die Entwicklung des Individuums unter dem vielseitigen Einflusse der Gesellschaft vollzieht und sich das Wissen und Können desselben in der Gemeinschaft und für sie betätigen sollen; man hat gewußt, daß die Erziehung eine Aufgabe der Gesellschaft ist und daß deren Bestand von dieser Erziehung abhängig ist. Herbart weist die soziale Seite der Erziehung als Zurichtung für den Lebensberuf der Politik zu, d. h. der Wissenschaft von der Organisation des Gemeinschaftslebens, leugnet aber deren enge Fühlung mit der Pädagogik nicht; er, wie auch Beneke, der auch die soziale Seite der Erziehung nicht unbeachtet läßt, leiten aber die Aufgabe der Erziehung lediglich aus dem Wesen und allgemeinen Lebensziele des Kindes ab. Wenn man nun in der neuen Pädagogik die soziale Seite auch im Erziehungsziel mehr betont, so darf man doch nicht übersehen, daß die Aufnahme und Verarbeitung des aus dem Zusammenhange mit der Gesellschaft dem Kinde zuströmenden Materials durchaus individuell ist und einen völlig individuellen geistig-sittlichen Inhalt schaffen; die Pädagogik hat daher die Aufgabe, die soziale Seite der Erziehung mit der individuellen in Einklang zu bringen. Wenn man daher von Individual- oder Sozialpädagogik redet, so ist das nur so gemeint, daß die Theorie und Praxis derselben in Ziel und Richtung im allgemeinen entweder mehr vom Individualismus oder vom Sozialismus beeinflußt worden sind; im einzelnen werden sich bei dem ersteren auch sozialistische und bei dem letzteren auch individualistische Bestrebungen geltend machen und nachweisen lassen.

Literatur

zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen

(außer den im Text genannten Schriften).

1. **Rein,** Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.
2. **Th. Ziegler,** Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des höheren Schulwesens.
3. **Vogel,** Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.
4. **K. A. Schmid,** Geschichte der Erziehung Bd. IV, 2.
5. **Achelis,** Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhundert.
6. **Heman,** Geschichte der neueren Pädagogik.
7. **Seyfferth,** Pestalozzis sämtliche Werke mit erläuternden Einleitungen.
8. **Natorp,** Pestalozzi nebst Auswahl aus seinen Werken.
9. **Mann,** Pestalozzis ausgewählte Werke.
10. **Richter,** Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; desgl., Lienhard und Gertrud; desgl., Abendstunde eines Einsiedlers.
11. **Linder,** Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
12. **Lehmann,** Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
13. **Schulze, W., Jansen und Keller,** Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
14. **Tupez,** Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
15. **Hunzicker,** Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
16. **Hunzicker,** Pestalozzi.
17. **Morf,** Zur Biographie Pestalozzis.
18. **Kayser,** Pestalozzi.
19. **Seyfferth,** Pestalozzi.
20. **Sallwürk,** Pestalozzi.
21. **Vogel,** Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis.
22. **Scherer,** Die Pestalozzische Pädagogik.
23. **Rißmann,** Pestalozzische Pädagogik.
24. **Melchers,** Die pädagogischen Grundgedanken in Pestalozzis Lienhard und Gertrud.
25. **Langner,** Pestalozzis anthropologische Anschauungen.
26. **Rothenberger,** Pestalozzi als Philosoph.
27. **Bauer,** Die psychologischen Grundanschauungen Pestalozzis.
28. **Debes,** Das Christentum Pestalozzis.
29. **Süß,** Pestalozzi als sittlich-religiöser Erzieher.
30. **Natorp,** Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage.
31. **Meyer,** Der soziale Hintergrund in Pestalozzis Lienhard und Gertrud.
32. **Köhler,** Die sozialpolitischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis.
33. **Mann,** Die soziale Grundlage der Pädagogik Pestalozzis.
34. **Bär,** Die christlich-sozialen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis.
35. **Köhler,** Pestalozzis ethische und sozialpolitische Ideen (Rhein. Bl. 1880 und 1881).
36. **Köhler,** Pestalozzis Verdienste um die Pädagogik (Rhein. Bl. 1885).
37. **Dittes,** Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzis (Pädag. 1887).
38. **Natorp,** Über den Idealismus als Grundlage der Methode Pestalozzis.
39. **Seyfferth,** Zur Geschichte des Pestalozzianismus (Deutsche Schule I).
40. **Dr. Reitz,** Zur Geschichte und Theorie des Anschauungsbegriffs.
41. **Diehm,** Die Anschauung.
42. **Walsemann,** Die Anschauung.

43. **Natorp und Walsemann,** Über Pestalozzis Begriff der Anschauung (Deutsche Schula V und VI).
44. **Rißmann,** Pestalozzis Prinzip der Anschauung.
45. **Wiget,** Pestalozzi und Herbart (Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. 1891).
46. **Vogel,** Herbart oder Pestalozzi.
47. **Natorp,** Herbart und Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre.
48. **Hoffmeister,** Comenius und Pestalozzi.
49. **Melchers,** Comenius und Pestalozzi.
50. **Hunziker,** Comenius und Pestalozzi.
51. **Schneider,** Rousseau und Pestalozzi.
52. Rousseaus und Pestalozzis Grundprinzipien und deren philosophische Voraussetzungen (Pädag. XI).
53. Pestalozzi und die Philantropisten (Päd. VII).
54. Basedow und Pestalozzi (Prakt. Schulm. 1886).
55. Die Beurteilung der Pädagogik Pestalozzis durch Herbart, Fichte und Beneke.
56. **Israel,** Pestalozzi-Bibliographie.
57. **Willmann,** Kants Aussprüche über Pädagogik.
58. **Fröhlich und Körner,** Kant.
59. **Vogt,** Kant über Pädagogik.
60. **Jahn,** Der Einfluß der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft.
61. **Kühn,** Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie.
62. **Bötte,** Kants Erziehungslehre.
63. **Bauer,** Die Beziehung zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik.
64. **Temming,** Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kants.
65. **Kipping,** Die Grundzüge der Kantschen Pädagogik (Päd. Bl. XI).
66. **Hollenbach,** Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kants.
67. **Strümpell,** Die Pädagogik Kants und Fichtes.
68. Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Fichtes (Pädag. III).
69. **Sieler,** Darstellung der Volksschulpädagogik Fichtes.
70. **Färber,** Fichte.
71. **Vogt,** Fichtes Reden an die deutsche Nation.
72. **Keferstein,** Fichtes pädagogische Schriften und Ideen.
73. **Devo,** Fichte als Prophet einer nationalen Erziehung.
74. **Deinhard,** Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik.
75. **Morres,** Herder als Pädagog.
76. **Kittel,** Herder als Pädagog.
77. **Keferstein,** Herders pädagogische Schriften und Äußerungen.
78. **Keller,** Herder und die Kulturgesellschaften des Humanismus.
79. **Morres,** Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik.
80. **Dr. Richter,** Herder als Psychologe (Prakt. Schulm. 1903).
81. **Dr. Hänig,** Herders Didaktik (Prakt. Schulm. 1903).
82. **Langen,** Herders pädagogische Anschauungen (Päd. Blätter, VI).
83. **Heussel,** Der Einfluß von Rousseau auf Herders philos.-pädagog. Anschauungen.
84. **Langguth,** Goethes Pädagogik.
85. **Langen,** Goethes Pädagogik in ihren Grundzügen entwickelt (Päd. Bl. VIII).
86. **Eiselen,** Goethes Pädagogik (Rhein. Bl. 1881).
87. **A. Schulz,** Das Grundproblem der Pädagogik Goethes.
88. **Münz,** Goethe als Erzieher.
89. **Muthesius,** Goethe als Kinderfreund.
90. **Temming,** Goethes Bildungsideal.
91. **Schulz,** Goethe und die Sozialpolitik (Deutsche Schule III).
92. **Linde,** Kunst und Erziehung (das System der ästhetischen Erziehung bei Schiller).
93. **Gleichen-Rußwurm,** Schillers ästhetische Erziehung.
94. **Schulze-Berghoff,** Schiller und die Kunsterziehung.
95. **Hempel,** Pädagogische Anregungen aus Schiller und Pestalozzi (Prakt. Schulm. Bd. 32).
96. **Bliedner,** Schiller eine pädagogische Studie.
97. **Muthesius,** Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung.
98. **Schmidt,** Schiller und Rousseau.
99. **Lange,** J. Paul Fr. Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen sämtlichen Werken.
100. **Fischer,** J. Paul als pädagogischer Klassiker.